

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Διπλωματική Εργασία

*«Ο χώρος του νηπιαγωγείου και η χρήση του
από αγόρια και κορίτσια»*

της
Κωνσταντίνας Αϊλαρούδη

Επιβλέπουσα: Δόμνα-Μίκα Κακανά, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Π.Θ.

Β' Βαθμολογήτρια: Μπότσογλου Καφένια, Λέκτορας Π.Θ.

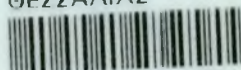
ΒΟΛΟΣ
ΙΟΥΝΙΟΣ 2003



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗΣ & ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»

Αριθ. Εισ.: 1738/1
Ημερ. Εισ.: 10-02-2004
Δωρεά:
Ταξιθετικός Κωδικός: ΠΤ ΠΠΕ
2003
ΑΙΛ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ



004000070780

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Αρχικά θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στην καθηγήτριά μου και επιβλέπουσα αυτής της εργασίας κα Δόμνα-Μίκα Κακανά για τις πολύτιμες συμβουλές της, την βοήθεια και την υπομονή της καθ' όλη τη διάρκεια της ερευνητικής μου προσπάθειας. Επίσης, ευχαριστώ την κα Μ. Ποιμενίδου για τη σημαντική βοήθεια που μου προσέφερε κατά τη διάρκεια του ερευνητικού μέρους αυτής της εργασίας.

Στη συνέχεια θα ήθελα να ευχαριστήσω όλες τις νηπιαγωγούς, τόσο των νηπιαγωγείων του δείγματος, οι οποίες με δέχτηκαν πολύ εγκάρδια και ήταν πρόθυμες να με βοηθήσουν σ' οτιδήποτε χρειαζόμουν, όσο και τις υπόλοιπες που συνέβαλλαν σημαντικά στην διεξαγωγή της έρευνάς μου. Συγκεκριμένα θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες στην νηπιαγωγό και μητέρα μου, κα Δημητριάδου Μαγδαληνή, η οποία εκτός από τη βοήθειά της σε πρακτικό επίπεδο, μου προσέφερε πολύ σημαντική ψυχολογική υποστήριξη και συμπαράσταση στη δύσκολη πορεία που είχα μέχρι να τελειοποιήσω αυτό μου το εγχείρημα.

Ακόμα, θέλω να ευχαριστήσω όλη την οικογένειά μου, καθώς και τους φίλους μου που με ανέχτηκαν και με παρηγόρησαν κάθε φορά που αντιμετώπιζα δυσκολίες και ήμουν στα όρια να τα παρατήσω όλα και να κλείσω πίσω μου το κεφάλαιο "πτυχιακή εργασία", παρόλο που αποτελούσε ένα στόχο που είχα θέσει εδώ και πολύ καιρό και πραγματικά ήθελα να πετύχω.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον ίδιο μου τον εαυτό, που πίστεψε, για πρώτη φορά ίσως τόσο πολύ, σε μένα και στις ικανότητές μου και δε μου επέτρεψε να κάνω πίσω και να απαλλαγώ από το βάρος αυτής της εργασίας.

Η εργασία αυτή, λοιπόν, αφιερώνεται σε όλους τους προαναφερθέντες γιατί χωρίς την πολύτιμη βοήθειά τους δεν θα κατάφερνα να είχα ένα καλό και αντάξιο της προσπάθειάς μου αποτέλεσμα. Θέλω να πιστεύω ότι ανταποκρίθηκα, έστω και λίγο, στις προσδοκίες τους για μένα!

Αϊλαρούδη Κωνσταντίνα,

Βόλος,

12/06/03.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ	2
ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ	5
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ.	6
1.1 Ιστορική προσέγγιση του χώρου.	6
1.2 Ο χώρος σε σχέση με τον άνθρωπο.	9
1.3 Ο χώρος του νηπιαγωγείου.	13
A) Η οργάνωση και η χρήση του.	13
B) Η παιδαγωγική του σημασία.	16
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ	20
2.1 Ανάπτυξη του παιδιού και περιβάλλον.	20
2.2 Η διαδικασία κατάκτησης της ταυτότητας του φύλου από το παιδί.	23
2.3 Διαμόρφωση των στερεοτύπων του φύλου του παιδιού.	25
2.4 Διαφυλικές διαφορές των παιδιών στο παιχνίδι στο χώρο του νηπιαγωγείου.	28
2.5 Προηγούμενες έρευνες αναφορικά με τις διαφορές των φύλων στο χώρο του νηπιαγωγείου.	30
2.6 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού.	32
ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	35
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ-ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	36
1.1 Οι στόχοι και οι υποθέσεις της έρευνας.	36
1.2 Το δείγμα της έρευνας.	37
1.3 Η μέθοδος της έρευνας.	38
1.4 Η διαδικασία της έρευνας.	39
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ-ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ	40
2.1 Αποτελέσματα του οδηγού παρατήρησης.	40
2.2 Αποτελέσματα από τις συνεντεύξεις με τις νηπιαγωγούς.	48
2.3 Συσχετισμός του οδηγού παρατήρησης με τις συνεντεύξεις των νηπιαγωγών.	55
ΤΡΙΤΟ ΜΕΡΟΣ	61
A) Συμπεράσματα.	62
B) Συζητήσεις-Προτάσεις.	71
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	75
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	79

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στην αρχή αυτής της εργασίας αισθάνομαι ότι θα έπρεπε να σας εξηγήσω το λόγο που με ώθησε να ασχοληθώ με το συγκεκριμένο θέμα.

Αρχικά, θα ήθελα να εκφράσω την ανησυχία μου, λέγοντας ότι από τη μέχρι τώρα εμπειρία μου στο χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης, μέσα από επισκέψεις, παρακολουθήσεις και πρακτικές ασκήσεις, έχω αντιληφθεί ότι η εξέχουσα σημασία του χώρου στο περιβάλλον αγωγής έχει σαφώς υποτιμηθεί. Η δυναμική του χώρου θεωρείται ένα κεντρικό κομμάτι της τάξης και γενικότερα του σχολείου, μέσα στον οποίο υπάρχει ένας ολόκληρος κόσμος από διαφορετικούς ανθρώπους, υλικά αντικείμενα, πολύπλοκες σχέσεις και πολλαπλά συναισθήματα, τα οποία συνδέονται μεταξύ τους με σχέσεις αλληλεξάρτησης και αλληλεπίδρασης. Στον αντίποδα όλων αυτών βρίσκεται η θέση που κατέχει ο σχολικός, και ειδικότερα ο προσχολικός, χώρος στο πεδίο ερευνών για τις Επιστήμες της Αγωγής. Ελάχιστες είναι οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί προς την κατεύθυνση της αναβάθμισης του σχολικού χώρου, με αποτέλεσμα η μορφή των σημερινών διδακτηρίων να προσομοιάζεται με εκείνη του 1890!

Επιπλέον, ο υποβιβασμός της σημασίας του σχολικού περιβάλλοντος διαφαίνεται και από την μικρή θέση που κατέχει η έννοια του χώρου στο αναλυτικό πρόγραμμα της προσχολικής εκπαίδευσης. Γνωρίζοντας όλα αυτά, θέλησα να προσεγγίσω και να ερευνήσω προσωπικά το θέμα, συνεισφέροντας μ' αυτό τον τρόπο, κατά ένα μικρό μέρος, στην πορεία της έρευνας με σκοπό την βελτίωση των συνθηκών στο χώρο του σημερινού σχολείου.

Ωστόσο, ανέκαθεν με ενδιέφερε να διερευνήσω τις σχέσεις των δύο φύλων στο σχολείο. Πρωτίστως, όμως, ήθελα να εντρυφήσω στην ιδεολογία και στις αντιλήψεις που αφορούν στον προσχολικό χώρο, επειδή εκεί στην ουσία οικοδομούνται οι πρώτες γνώσεις των παιδιών σχετικά με την ταυτότητα των φύλων και εκεί αρχίζει έμμεσα, αλλά σταθερά, η αναπαραγωγή και η διαιώνιση των παραδοσιακών στερεότυπων απόψεων για τις διαφορές των δυο φύλων, που στην ουσία δυσχεραίνουν την πορεία προς την υλοποίηση μιας ισότιμης σχέσης ανάμεσά τους.

Έτσι, μέσα από τον συνδυασμό των παραπάνω προβληματισμών μου, προέκυψε το θέμα της συγκεκριμένης πτυχιακής εργασίας. Συνεπώς, όπως έγινε κατανοητό, το περιεχόμενο της εργασίας πραγματεύεται την συμπεριφορά των παιδιών στα πλαίσια

του νηπιαγωγείου και τις διαδικασίες χρήσης του χώρου από τα αγόρια και τα κορίτσια που τον χρησιμοποιούν. Πιστεύω πως είναι ένα πολύ ενδιαφέρον θέμα, ακόμα και για άτομα που δεν σχετίζονται με τον χώρο της εκπαίδευσης, για το λόγο ότι θίγει σημαντικά ζητήματα, με κυριότερο αυτό των στερεοτυπικών αντιλήψεων, που αφορούν τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας, μιας ηλικίας κρίσιμης για τη διάπλαση του χαρακτήρα και την ενεργοποίηση της διαδικασίας ένταξης των παιδιών στο κοινωνικό σύνολο.

Είναι σίγουρο ότι πολλές είναι οι έρευνες που ασχολήθηκαν με τις διαφυλικές διαφορές, δηλαδή τις διαφορές ανάμεσα στα δυο φύλα, καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου. Η ψυχολογία, η γενετική και η βιολογία είναι μερικές από τις επιστήμες που προσέγγισαν πολύπλευρα το θέμα αυτό. Ακόμα, την τελευταία δεκαετία γίνονται όλο και περισσότερες έρευνες σχετικά με την οργάνωση του σχολικού χώρου, με σκοπό αυτός να αποτελέσει ένα ευέλικτο, ελκυστικό και ενεργητικό περιβάλλον μάθησης. Ωστόσο, ελάχιστες είναι οι ερευνητικές προσπάθειες που αφορούν στο συνδυασμό των παραπάνω παραγόντων. Συνεπώς, θέλω να πιστεύω πως έχω συμβάλλει, κατά κάποιο τρόπο, στο πεδίο της επιστημονικής έρευνας με την εισαγωγή αυτού του ζητήματος.

Η μελέτη της διαφορετικής χρήσης του χώρου και η ανάδειξη των μορφών συμπεριφοράς των παιδιών που οδηγούν στην διαιώνιση των στερεοτυπικών αντιλήψεων για τις διαφορές των δυο φύλων, θεωρείται ζήτημα υψίστης σημασίας, κυρίως για τους εκπαιδευτικούς, που άθελά τους πολλές φορές, γίνονται οι φορείς αυτών των αντιλήψεων στο χώρο του νηπιαγωγείου. Επομένως, η παρούσα εργασία, θα μπορούσε να αποτελέσει σημαντικό εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών, οι οποίοι είναι αυτοί που οφείλουν, αφού πρώτα συνειδητοποιήσουν την σοβαρότητα της κατάστασης, να επέμβουν σε πρακτικό επίπεδο και να συμβάλλουν στην βαθμιαία εξασθένιση των παραδοσιακών αντιλήψεων σχετικά με τις διαφορές των δύο φύλων, ωσότου επιτευχθεί η πλήρης απομυθοποίησή τους.

Στα τρία μέρη που χωρίζεται η συγκεκριμένη εργασία επιδίωξα να συνδυάσω τη θεωρητική συνεισφορά της βιβλιογραφικής μελέτης με τις διαπιστώσεις τις επιστημονικής έρευνας καθώς και τις προτάσεις προς την κατεύθυνση της επίλυσης ή, έστω, άμβλυνσης των προβλημάτων που αναδύονται.

Συγκεκριμένα, στο πρώτο μέρος παρουσιάζεται η θεωρητική ανασκόπηση της εργασίας μου. Ειδικότερα, το πρώτο μέρος χωρίζεται σε δύο κεφάλαια, το πρώτο από τα οποία σχετίζεται με την έννοια του χώρου γενικά και στη συνέχεια σε σχέση με

τον άνθρωπο, καθώς επίσης περιλαμβάνει πληροφορίες για το χώρο του νηπιαγωγείου, την οργάνωση, τη χρήση και την παιδαγωγική του σημασία. Στο δεύτερο κεφάλαιο αναλύονται έννοιες, απόψεις και διατυπωμένες θεωρίες σχετικά α) με την ανάπτυξη του παιδιού, β) τη διαδικασία κατάκτησης του φύλου του, γ) τη διαμόρφωση των στερεοτύπων τόσο στο χώρο του νηπιαγωγείου, όσο και έξω απ' αυτόν και δ) τον ρόλο του εκπαιδευτικού προς όλα αυτά. Επίσης, στο δεύτερο κεφάλαιο συμπεριλαμβάνονται πορίσματα προγενέστερων ερευνών σχετικά με το θέμα που αναλύουμε.

Το δεύτερο μέρος χωρίζεται, επίσης, σε δύο κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζονται ορισμένα στοιχεία σχετικά με την έρευνα, π.χ. στόχοι, υποθέσεις, δείγμα και μέθοδος της ερευνητικής πορείας. Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας, τα οποία διαρθρώνονται σε τρία επίπεδα: α) παρουσίαση των αποτελεσμάτων του οδηγού παρατήρησης, β) των συνεντεύξεων με τις νηπιαγωγούς και γ) συσχετισμός των δύο προηγούμενων.

Στο τρίτο μέρος της εργασίας αναλύονται τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξα μέσα απ' την πορεία της ερευνητικής μου προσπάθειας, καθώς επίσης, γίνεται η παρουσίαση και η ανάλυση ορισμένων προτάσεων που προσωπικά πιστεύω πως αποτελούν σημαντικά εργαλεία προς αξιοποίηση από την πλευρά, κυρίως, του εκπαιδευτικού κόσμου.

Τέλος, μετά από την συζήτηση και την παρουσίαση των δικών μου προτάσεων, παρατίθεται, πρώτα η βιβλιογραφία, και στη συνέχεια το παράρτημα, το οποίο περιλαμβάνει τον οδηγό παρατήρησης που χρησιμοποίησα κατά τη διάρκεια των παρακολουθήσεών μου στα νηπιαγωγεία του δείγματος, καθώς επίσης και τη συνέντευξη που πήρα από τις νηπιαγωγούς.

ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ

ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

Κεφάλαιο πρώτο

1.1 ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΟΥ ΧΩΡΟΥ.

“Πρέπει να δημιουργήσουμε τη νοοτροπία της μαζικής παραγωγής. Τη νοοτροπία της κατασκευής κατοικιών μαζικής παραγωγής. Τη νοοτροπία του να ζει κανείς σε κατοικίες μαζικής παραγωγής. Τη νοοτροπία του να συλλαμβάνει κανείς κατοικίες μαζικής παραγωγής.”

Τα παραπάνω λόγια, τα οποία χρονολογούνται γύρω στο 1923, ανήκουν σε ένα πολύ γνωστό αρχιτέκτονα, τον Λεκορμπυζιέ, και μας φανερώνουν ξεκάθαρα την αρχιτεκτονική θεωρία των χρόνων του μεσοπολέμου καθώς και την κυρίαρχη ιδέα για την μορφοποίηση των μονάδων χώρου.

Αν κρίνουμε από τα παραπάνω λόγια, μπορούμε εύκολα να βγάλουμε το συμπέρασμα ότι κατά το πρόσφατο παρελθόν μας η αρχή της “ποσοτικοποίησης του χώρου” αποτελούσε τον αναγκαίο αξιολογικό ορίζοντα για οποιαδήποτε σχέση με το χώρο. Οι μονάδες χώρου μετατρέπονται σε αντικείμενα μαζικής παραγωγής, παίρνοντας τη μορφή μεγάλων, σταθερών και απρόσωπων συγκροτημάτων, δημιουργημένων ως επί το πλείστον κάτω από την ιδεολογία της εξοικονόμησης χρημάτων, υλικών, ή ανθρώπινης εργασίας. Ο χώρος, λοιπόν, κατά τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο, μεταβάλλεται από αγαθό σε εμπόρευμα και για αυτό το λόγο γίνεται αναγκαία η αξιολόγηση και ο σχεδιασμός του με όρους ποσότητας (τετραγωνικών, κυβικών) (Σταυρίδης, 1990).

Μια τέτοια προσέγγιση, η οποία ορίζει το χώρο μόνο μέσα από τα γεωμετρικά του χαρακτηριστικά και παραβλέπει τον ανθρώπινο παράγοντα, δεν μπορεί παρά να χαρακτηριστεί ως “τεχνοκρατική”. Σύμφωνα με αυτήν, οι άνθρωποι είναι ικανοί να συμπεριφέρονται με τυποποιημένο τρόπο σε τυποποιημένους χώρους, οι οποίοι πολλές φορές δεν ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις των ποικίλων περιβαλλοντικών κατηγοριών. Μέσα από έρευνες που έχουν γίνει, έχει αποδειχθεί ότι χώροι που έχουν

δημιουργηθεί παραβλέποντας την πολυπλοκότητα της ανθρώπινης παρουσίας και τις συχνά διαφοροποιούμενες απαιτήσεις της, καταλήγουν σχεδόν ακατάλληλοι, τροφοδοτώντας πολλές φορές ακόμα και κοινωνικές εντάσεις (Γερμανός, 2002).

Αν και στη σημερινή εποχή οι παραπάνω προσεγγίσεις του χώρου έχουν σχεδόν εγκαταλειφθεί, τα “απομεινάρια” εκείνης της εποχής δεσπόζουν ακόμα σε μεγάλο βαθμό: προκατασκευασμένα τμήματα κτηρίων, και λυόμενες μονάδες κυριαρχούν στο τοπίο των σύγχρονων μοντέρνων πόλεων. Παρ’ όλα αυτά το μέλλον διαφαίνεται περισσότερο ευοίωνο αν κρίνουμε και από τα λόγια του Γάλλου ψυχολόγου H. Wallon, ο οποίος ορίζει το περιεχόμενο της έννοιας του χώρου ως εξής:

“ο χώρος δεν είναι μια τάξη ανάμεσα στα πράγματα, είναι περισσότερο μια ποσότητα των πραγμάτων σε σχέση με μας και, σ’ αυτή τη σχέση μεγάλη είναι η συμμετοχή του συναισθήματος, της αίσθησης του να ανήκεις του να πλησιάζεις ή να απομακρύνεσαι, του να είσαι ήδη κοντά ή μακριά.” (Γερμανός, 1998,30)

Ο παραπάνω ορισμός, που έρχεται σε πλήρη αντίθεση με τον προγενέστερο του Λεκορμπυζιέ, αποτελεί μια προσέγγιση, η οποία συσχετίζει το χώρο με τα συναισθήματα, τις προσδοκίες και τις μορφές συμπεριφοράς των ανθρώπων που τον χρησιμοποιούν. Η προσέγγιση αυτή που ορίζει το χώρο ως ένα αυτόνομο περιβάλλον ζωής, το οποίο εμπεριέχει τα κοινωνικά, ψυχολογικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά του ατόμου, ονομάζεται *ανθρωποκεντρική προσέγγιση*. Τόσο το άτομο, όσο και η ομάδα, βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση με το χώρο που τους περιβάλλει, μέσα από τον τρόπο που συμπεριφέρονται και κινούνται στα πλαίσια αυτού (Γερμανός 2002).

Αυτό μπορούμε κι εμείς οι ίδιοι να το αντιληφθούμε, αν αναλογιστούμε τους διαφορετικούς τρόπους συμπεριφοράς που επιδεικνύουμε, στα πλαίσια της καθημερινής μας ζωής, στα διάφορα περιβάλλοντα και συνεπώς στα άτομα που βρίσκονται εκεί.

Την παραπάνω προσέγγιση υποστηρίζει και ο Πιαζέ, ο οποίος για να ορίσει την έννοια της “ζωντανότητας” χρησιμοποιεί τις παρακάτω τρεις αρχές:

A) Αρχικά υπάρχει απόλυτη ανεξαρτησία ανάμεσα σε έναν οργανισμό και στο περιβάλλον μέσα στο οποίο ζει.

B) Ο οργανισμός και το περιβάλλον, στη συνέχεια, εμπλέκονται σε μια συνεχή διαδικασία δράσης-αντίδρασης του ενός επί του άλλου.

Γ) Τέλος, θα επιτελεστεί κάποια ισορροπία ή σχέση εξισορρόπησης των δύο. (θεωρία βιολογικής προσαρμογής) (Ρίτςμοντ, 1970) .

Αν θέλαμε να δώσουμε ένα τελικό ορισμό της έννοιας “χώρος”, αυτός σύμφωνα με τον Γερμανό (2002), θα περιελάμβανε τρεις κατηγορίες παραγόντων:

-“*Τα δεδομένα του υλικού περιβάλλοντος*”, στα οποία συμπεριλαμβάνονται τα κτήρια, οι σταθερές κατασκευές, τα κινητά αντικείμενα όπως π. χ. τα έπιπλα, τα αντικείμενα εξοπλισμού και οτιδήποτε άλλο συμβάλλει στη δημιουργία της *υλικής βάσης αλληλεπίδρασης ανάμεσα στο άτομο και το περιβάλλον του*.

-“*Τα δεδομένα του κοινωνικού περιβάλλοντος*”, στα οποία ανήκουν οι καθημερινές πρακτικές, οι μορφές συμπεριφοράς και η αισθητική που υποδεικνύει ένας χώρος, οι οποίες φανερώνουν τα ήθη, τις αξίες, τις πεποιθήσεις και τα διάφορα πολιτισμικά στοιχεία της εκάστοτε εποχής.

-“*Τα δεδομένα του υποκειμένου*”, όπου ανήκουν τα προσωπικά χαρακτηριστικά του ατόμου, τα οποία έρχονται σε επαφή με τα στοιχεία, δηλαδή τις πρακτικές και τις μορφές συμπεριφοράς που αναπτύσσει στο χώρο (Γερμανός, 2002).

Εκτός, όμως, από τα παραπάνω δεδομένα, η δική μας άποψη είναι ότι η έννοια του “χώρου”, προκειμένου να είναι ολοκληρωμένη, ίσως να περιλαμβάνει και ένα ακόμα στοιχείο, το οποίο έχει σχέση με τη φυσική διάταξή του, δηλαδή τα φυσικά στοιχεία που τον απαρτίζουν. Αυτά έχουν αναπτυχθεί ανεξάρτητα από τη δράση του υποκειμένου και αποτελούν ερεθίσματα, τα οποία προκαλούν το άτομο να τα ερμηνεύσει, να τα χρησιμοποιήσει και να τα εκμεταλλευτεί ανάλογα με την εκάστοτε κατάσταση.

Γι’ αυτό το λόγο το φυσικό περιβάλλον δεν μπορεί να μελετηθεί, παρά μόνο σε συνάρτηση με τον άνθρωπο, οποίος αποτελεί το δραστικό παράγοντα που ζει, δημιουργεί και στην ουσία “ζωντανεύει” το χώρο αυτό (Canter, 1990).

Οι παραπάνω διαστάσεις βρίσκονται σε άμεση αλληλεξάρτηση και αποτελούν ένα πολύ *δυναμικό σύνολο*, καθώς η μια διαμορφώνεται σε συνάρτηση με την άλλη, μετατρέποντας το χώρο σε μια “*πολυδύναμη υλική πραγματικότητα*” (Γερμανός, 2002).

1.2 Ο ΧΩΡΟΣ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΟΝ ΑΝΘΡΩΠΟ.

‘Εκτιμούμε το χώρο για τη δύναμή του να οργανώνει, να προωθεί ευχάριστα σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων διαφορετικών ηλικιών και για τη δυνατότητά του να πυροδοτεί όλα τα είδη κοινωνικής, συναισθηματικής και γνωστικής μάθησης’.

Η παραπάνω έκφραση ανήκει στον Malaguzzi και πιστεύουμε πως συμπυκνώνει το νόημα μιας διαφορετικής προσέγγισης, που συνδέει το χώρο, τόσο με τη δυναμική του για ανάπτυξη πολλαπλών σχέσεων μεταξύ των χρηστών του, όσο και με την ικανότητά του να ενεργοποιεί διαφορετικές μορφές μάθησης.

Πολλές είναι οι έρευνες που έγιναν με σκοπό να μελετήσουν τη δυναμική που αναπτύσσεται ανάμεσα στο άτομο και στο χώρο-περιβάλλον στο οποίο ζει και κινείται καθημερινά (Κακανά, 1999, Γερμανός, 1998, Γερμανός, 2002, Stephenson, 2002). Όλες κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι ο χώρος μέσα στον οποίο ζει το άτομο αποτελεί ένα *πεδίο αλληλεπίδρασης*, στο οποίο αναπτύσσονται όλες οι δραστηριότητες ανταλλαγής και αλληλοπροσδιορισμού ανάμεσα σ’ αυτό και στο κοινωνικό του περιβάλλον (Γερμανός, 2002).

Ο χώρος, ο οποίος χτίζεται, διαμορφώνεται, αλλά και χρησιμοποιείται από τον άνθρωπο, δεν μπορεί να χαρακτηριστεί με βάση μόνο τα εξωτερικά του στοιχεία και τα γεωμετρικά του χαρακτηριστικά, παραβλέποντας την ανθρώπινη παρέμβαση. Αντίθετα, αντανakλά τα πολιτισμικά, κοινωνικά και ιδεολογικά χαρακτηριστικά των ανθρώπων που ζουν στη συγκεκριμένη περίοδο και γι αυτό πρέπει να ορίζεται και να μελετάται σε συνάρτηση με αυτά (Γερμανός, 1998). Έτσι, λοιπόν, ο χώρος δεν αποτελεί απλά ένα άθροισμα υλικών δεδομένων, αλλά ένα στοιχείο που *παράγεται από τον τρόπο που το εννοεί και το αξιοποιεί* η εκάστοτε κοινωνία (Σταυρίδης, 1990).

Παράλληλα, ο χώρος επιτελεί και μια ακόμα σημαντική λειτουργία: *‘υποδεικνύει’* στους χρήστες του πρακτικές και συμπεριφορές που αναπτύσσονται στα πλαίσια ενός συγκεκριμένου τρόπου ζωής (Γερμανός, 1998). Δηλαδή, ο τυποποιημένος -κατά κάποιο τρόπο-σχεδιασμός ορισμένων κτισμάτων όπως π. χ. το σχολείο, υποβάλλει τα άτομα σε συγκεκριμένα πρότυπα χρήσης του και καθημερινές πρακτικές μέσα σ’ αυτόν (Μαυρογιώργος, 1986). Αυτό, σύμφωνα με το Σταυρίδη (1990), ονομάζεται *‘η συμβολική σχέση (ενός μέλους, μιας ομάδας ή μιας κοινωνίας ολόκληρης) με το χώρο’* και συμβαίνει όταν ο χώρος δρα ως φορέας κοινωνικών αξιών, τις οποίες ανάλογα με το είδος της σχέσης, εκπέμπει, επιβάλλει, υπαινίσσεται ή αναδεικνύει.

Ωστόσο, το υποκείμενο που βιώνει το χώρο, επιδρά πάνω του και έχει την ικανότητα να τον τροποποιεί. Αυτό μπορεί να γίνει από το άτομο, είτε αλλάζοντας ριζικά ορισμένα στοιχεία του περιβάλλοντος, είτε προσθέτοντας διάφορα άλλα που σκοπό έχουν να διευκολύνουν την οικειοποίηση του εκάστοτε χώρου. Ένα απλό παράδειγμα είναι όταν το άτομο προσπαθεί να δώσει το προσωπικό του ύφος και στυλ προσθέτοντας αντικείμενα ή αναδιοργανώνοντας ήδη υπάρχοντα στοιχεία, κάθε φορά που εισέρχεται σ' ένα χώρο που είναι καινούριος-και γι' αυτό άγνωστος-σ' αυτό.

Τα δύο αυτά στοιχεία, δηλαδή το άτομο και το περιβάλλον, σύμφωνα με τον Uexküll, συνδέονται με σχέσεις *λειτουργικής αλληλεξάρτησης* (Γερμανός 2002). Έτσι, μπορούμε να πούμε ότι η τελική μορφή του χώρου που χρησιμοποιεί ο άνθρωπος είναι αποτέλεσμα της *δημιουργικής σχέσης του με αυτόν*. Συμπερασματικά, αντιλαμβανόμαστε ότι τα διάφορα φαινόμενα αναδιοργάνωσης του χώρου, π.χ. αλλαγή διάταξης των στοιχείων που περιλαμβάνει, διεύρυνση της λειτουργικότητάς του, χρωματική αναπροσαρμογή κ.α., δεν είναι τίποτα άλλο από απλή αντιπαράθεση της κωδικοποιημένης οργάνωσής του, με την χρήση του από το άτομο που τον χρησιμοποιεί (Γερμανός, 1998).

Όμως, σύμφωνα με τον Uexküll, ο χώρος δεν είναι ίδιος για όλους τους ανθρώπους. Σχηματίζεται σε μεγάλο βαθμό από τα χαρακτηριστικά του ατόμου, καθώς επίσης και από την ικανότητα να αντιλαμβάνεται τα μηνύματα που εκπέμπει ο χώρος και να τα αξιοποιεί ανάλογα. Το άτομο στην προσπάθειά του να προσεγγίσει το άμεσο περιβάλλον του χρησιμοποιεί τρεις διαφορετικούς τρόπους: την δράση, την αφή, και την όραση. Θα μπορούσαμε να πούμε, λοιπόν, ότι ο άνθρωπος ζει ταυτόχρονα σε τρεις τύπους χώρου. Ο πρώτος, ο επονομαζόμενος ως *“χώρος δράσης”*, *ορίζεται από την ταυτότητα την οποία αποδίδει το άτομο στα στοιχεία του χώρου που χρησιμοποιεί* (Γερμανός, 2002). Δηλαδή, το άτομο, επενεργώντας στο περιβάλλον του, αφήνει την προσωπική του *“σφραγίδα”* σε όσα από χαρακτηριστικά του χρησιμοποιεί, μέσα από τις πράξεις και τις συμπεριφορές που αναπτύσσει εκεί.

Στο *“χώρο όρασης”* ανήκουν όλα εκείνα τα στοιχεία που καταγράφονται μέσα από το οπτικό και το αισθητηριακό πεδίο του ατόμου. Ενώ ο *“χώρος αφής”* ορίζεται από το σύνολο των *“απτικών εμπειριών”* του ατόμου. Αυτοί οι τρεις τύποι χώρου βρίσκονται σε συνεχή συνύπαρξη και αλληλεπίδραση και διαμορφώνουν την έννοια του χώρου, όπως αυτή γίνεται αντιληπτή από το υποκείμενο (Γερμανός, 2002).

Στο παραπάνω σχήμα τονίζεται- πολύ σωστά κατά τη γνώμη μας- η σημασία των αισθήσεων κατά τη διαδικασία προσέγγισης και οικειοποίησης του χώρου. Το άτομο, καθώς εισέρχεται σ' ένα χώρο, επιδιώκει να τον κάνει οικείο του, ενεργοποιώντας, σύμφωνα με τον Uexküll, δύο από τις πέντε αισθήσεις, την όραση και την αφή. Ωστόσο, εμείς πιστεύουμε ότι σημαντική προς αυτή την κατεύθυνση είναι η συμβολή και των άλλων αισθήσεων, κυρίως της όσφρησης και της ακοής, οι οποίες προσφέρουν στο άτομο μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα για το χώρο που χρησιμοποιεί, βοηθώντας το, μ' αυτό τον τρόπο, να ερμηνεύσει όλα τα μηνύματα που αυτός εκπέμπει.

Ένα άλλο, πολύ σημαντικό στοιχείο, όσον αφορά στο άτομο και το περιβάλλον του, είναι το γεγονός ότι η αλληλεξάρτηση των δύο πολλές φορές επιδρά στην διαμόρφωση της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Πολλοί είναι αυτοί, οι οποίοι εξέτασαν τη σχέση αλληλεπίδρασης του ατόμου με το χώρο.

Σύμφωνα με τον Κοσμόπουλο:

“...στις ανθρώπινες σχέσεις ο χώρος παίζει τεράστια σημασία. Όλες οι σχέσεις λειτουργούν μέσα σε κάποιο χώρο, που τις διευκολύνει ή όχι. Στις καταστάσεις που νιώθουμε οικείοι ή θέλουμε να νιώθει ο άλλος οικείος, τον προσεγγίζουμε από δίπλα... όσο κι αν υπάρχουν πολιτιστικές διαφορές, το τελετουργικό της προσέγγισης-απόστασης εκφράζει πάντα τις ίδιες συναισθηματικές καταστάσεις.”

Έτσι, λοιπόν, ο αναγκαίος ζωτικός χώρος, που κάθε άτομο έχει ανάγκη, διατηρείται χάρη στην άτυπη διατήρηση των αποστάσεων του ενός ατόμου από το άλλο (Κοσμόπουλος, 1995, 286).

Στο ίδιο επίπεδο κινούνται και οι απόψεις του E. Hall, ο οποίος εισάγει την έννοια του “προσωπικού χώρου”, ορίζοντας, έτσι, τη νοητή σφαίρα που δημιουργεί το άτομο γύρω του με σκοπό να αισθάνεται ασφαλές και να οργανώνει τις σχέσεις του με τους άλλους (Γερμανός, 2002).

Ο K. Lewin, περνώντας σε ένα άλλο επίπεδο ανάλυσης του χώρου σε συνάρτηση με τον ανθρώπινο παράγοντα, εισάγει την έννοια του πεδίου το οποίο περιλαμβάνει τους εξής παράγοντες κατηγοριών:

- α) τους εξωγενείς που δημιουργήθηκαν και λειτουργούν ανεξάρτητα από το υποκείμενο π. χ. ο χώρος μιας πλατείας και
- β) τους ενδογενείς, που η ανάπτυξή τους έχει σχέση με αυτό.

Ο K. Lewin εισάγει ακόμη την έννοια του “ζωτικού χώρου” (life space), η οποία σύμφωνα με τον Γερμανό αποτελεί “μια ενότητα συνθηκών ζωής, η οποία θεωρείται

το θεμέλιο της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στο άτομο και στο περιβάλλον του'' (Γερμανός, 2002).

Εδώ διαφαίνεται η ισχυρή αλληλεξάρτηση των δυο αυτών συνθηκών, του ατόμου και του περιβάλλοντος, καθώς επίσης και η ικανότητα του ατόμου να δέχεται μεν τις επιδράσεις των υλικών χαρακτηριστικών, αλλά παράλληλα να επεμβαίνει σ' αυτές με σκοπό να αναδείξει την προσωπική του υπόσταση.

Τέλος, σύμφωνα με τον Canter, ο δραστικός παράγων στη σχέση που συνδέει το χώρο με το άτομο, είναι το άτομο κι όχι ο χώρος. Το άτομο χρησιμοποιεί το χώρο ως εργαλείο του, με σκοπό να υπερισχύσει έναντι των άλλων που βρίσκονται στον ίδιο χώρο.

Συνοψίζοντας θα λέγαμε ότι ο κτισμένος και διαμορφωμένος, από τον άνθρωπο, χώρος, έχει αφενός την ικανότητα να υποδεικνύει καθημερινές πρακτικές και συγκεκριμένες συμπεριφορές στους χρήστες του, ενώ αφετέρου δέχεται την επίδραση της ανθρώπινης δραστηριότητας, η οποία πολλές φορές οδηγεί στην αναδιοργάνωσή του. Ο άνθρωπος, ανάλογα με τις ανάγκες του, παρεμβαίνει στην τυπική οργάνωση του χώρου με διάφορους τρόπους, π.χ. προσθέτοντας ή μετακινώντας αντικείμενα αλλάζοντας την αισθητική του εικόνα, αναχρωματίζοντας την αίθουσα, μετατρέποντας τη λειτουργικότητα του κάθε χώρου ή παρεμβαίνοντας στο φυσικό ή τεχνητό φωτισμό της. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι υπάρχει μια αμφίδρομη σχέση ανάμεσα στο άτομο και το περιβάλλον του, επενεργώντας συνεχώς το ένα επί του άλλου. Γι' αυτό το λόγο θα ήταν λάθος να ορίζαμε το χώρο μόνο σε συνάρτηση με τη γεωμετρική του διάσταση και τα εξωτερικά του χαρακτηριστικά. Ο χώρος, όπως μας λέει ο Γερμανός (1998, 29), αποτελεί *“μια σύνθετη υλική πραγματικότητα, της οποίας η ευκλείδεια γεωμετρική δομή είναι επενδυμένη με ψυχολογικές, κοινωνικές και πολιτισμικές παραμέτρους, που τις προσδίδουν μια δυναμική ανθρωποκεντρική οντότητα”*

1.3 Ο ΧΩΡΟΣ ΤΟΥ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟΥ.

A) Η οργάνωση και η χρήση του.

Σχεδόν όλοι από τους παιδαγωγούς, ψυχολόγους και αρχιτέκτονες που ασχολήθηκαν με τη διαμόρφωση του χώρου της προσχολικής εκπαίδευσης έδωσαν ιδιαίτερη έμφαση στο ρόλο του φυσικού περιβάλλοντος. Πρωτοπόρος σε αυτή την άποψη εμφανίζεται ο Froebel, ο οποίος παρομοίαζε το νηπιαγωγείο με ένα κήπο μέσα στον οποίο θα μπορούσαν να “ανθίσουν” τα παιδιά τόσο φυσικά όσο και τα λουλούδια (Χαρίτος, 1998). Σε συνάρτηση με αυτό παρουσιάζονται και οι απόψεις της Montessori, αναφορικά με την σημασία του “τακτοποιημένου περιβάλλοντος”, καθώς επίσης και της Harriet Johnson η οποία τόνισε τη σπουδαιότητα του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο οι διαδικασίες ανάπτυξης θα συνεχίζονται με πληρότητα και αποτελεσματικά (Γερμανός, 2000)

Όσον αφορά στις μετέπειτα απόψεις των Feeney, Christensen, & Moravcik, 1983; Cohen, 1974, παρατηρούμε ότι συνεχίζει να επικρατεί η άποψη της επιμελημένης οργάνωσης του χώρου, μέσα από τη δημιουργία περιοχών μάθησης, χώρου για τη συγκέντρωση όλης της τάξης, καθώς και για την τοποθέτηση των υλικών (στο Γερμανός, 2000). Χαρακτηριστικό είναι αυτό που αναφέρει η Κουτσουβάνου (1998) αναφορικά με “το σεβασμό και την αγάπη που εμπνέει στα παιδιά ένα όμορφο και αρμονικό περιβάλλον”.

Η δική μας στάση κινείται στο ίδιο επίπεδο, υποστηρίζοντας παράλληλα την άποψη σχετικά με τη δημιουργία μιας “ατμόσφαιρας σπιτιού” στο χώρο του νηπιαγωγείου (θέση που καθιέρωσε διεθνώς η 20ή Διεθνής Συνδιάσκεψη Δημόσιας Εκπαίδευσης στη Γενεύη το 1957), η οποία αναφέρεται στη σημασία του ελκυστικού περιβάλλοντος, το οποίο θα συνδυάζει τα πολλαπλά ερεθίσματα μάθησης με την αίσθηση άνεσης, οικειότητας και ασφάλειας για το παιδί της προσχολικής ηλικίας.

Ένας από αυτούς που επικεντρώθηκαν αρκετά στην έρευνα σχετικά με την οργάνωση και τη χρησιμοποίηση του χώρου του νηπιαγωγείου είναι ο Γερμανός ο οποίος μας δίνει και δυο ορισμούς γι αυτές τις έννοιες:

A) “η οργάνωση του χώρου εκφράζει τις κατευθύνσεις που υιοθετεί ο σχολικός μηχανισμός σχετικά με τους τρόπους εργασίας και επικοινωνίας μέσα στην τάξη” (Γερμανός, 2000, 1). Οι κατευθύνσεις αυτές γίνονται αντιληπτές μέσα από την αισθητική κάλυψη του χώρου καθώς επίσης και τη διαρρύθμισή του, που κατ’

επέκταση εκφράζουν τα πρότυπα, τις αξίες και τα σύμβολα που κυριαρχούν στο σχολείο (στο ίδιο). Ο τρόπος, δηλαδή, με τον οποίο οργανώνεται μια τάξη αποσκοπεί κυρίως στην διεξαγωγή ορισμένων τυπικών μορφών επικοινωνίας, συμπεριφοράς, ακόμα και ιεραρχίας ανάμεσα στα μέλη που τον χρησιμοποιούν, υποδεικνύοντας τους κατά μια έννοια ένα *“προβλεπόμενο τρόπο ζωής”* (Γερμανός, 2002, 42).

Β) Όσον αφορά στην χρησιμοποίηση του χώρου του νηπιαγωγείου, εννοούμε τις καθημερινές πρακτικές και τις διαδικασίες που αναπτύσσονται από τον εκπαιδευτικό και τα παιδιά μέσα στην τάξη (Γερμανός, 2000). Κάποιοι από αυτούς τους τρόπους χρησιμοποίησης του προσχολικού χώρου είναι π. χ. η συχνή συνεργασία ανάμεσα σε μαθητές και εκπαιδευτικούς, η ενθάρρυνση συνεργατικών μορφών ομαδικής δραστηριότητας, η ελευθερία ανάληψης πρωτοβουλιών και χρησιμοποίησης του χώρου και η συμμετοχή των παιδιών στη διαμόρφωση και διακόσμηση της αίθουσας (Γερμανός, 2002). Οι καθημερινές πρακτικές, ωστόσο, που λαμβάνουν χώρα στη σχολική τάξη πολλές φορές έχουν μεγάλη απόκλιση, ή μερικές φορές έρχονται ακόμα και σε αντίθεση με τους τρόπους εργασίας και γενικά τις εκπαιδευτικές συνθήκες για τις οποίες έχει οργανωθεί ο χώρος του νηπιαγωγείου (Γερμανός, 2000). Αυτό συμβαίνει για το λόγο ότι η πραγματικότητα παρουσιάζεται πολύ πιο σύνθετη από τις τυποποιημένες εκδοχές του τρόπου ζωής που *“υποδεικνύει”* η οργάνωση του χώρου (Γερμανός, 2002).

Ειδικότερα, ο τρόπος κατά τον οποίο είναι διαμορφωμένος ο χώρος του νηπιαγωγείου σύμφωνα με το Γερμανό (1992), θα πρέπει να πληρεί όλα τα χαρακτηριστικά οργάνωσης και λειτουργίας, τα οποία εξυπηρετούν τα χαρακτηριστικά και τις απαιτήσεις της παιδαγωγικής διαδικασίας και μ’ αυτό τον τρόπο να αποτελεί ένα *“εργαλείο”* στα χέρια του εκπαιδευτικού. Έτσι, λοιπόν, θεωρείται υψίστης σημασίας, προτού προβούμε στη διαμόρφωση ενός χώρου, να έχουμε πλήρη επίγνωση των στόχων που πρόκειται να καλύψει η δραστηριότητα που θα αναπτύξουμε μέσα σ’ αυτόν.

Γι’ αυτό το λόγο θεωρούμε αναγκαία τη σύνδεση της διαδικασίας οργάνωσης του σχολικού χώρου με τους στόχους και τους σκοπούς που υποδεικνύει το αναλυτικό πρόγραμμα.

Επιδιώκοντας να εμβαθύνουμε λίγο περισσότερο στο θέμα της οργάνωσης του νηπιαγωγείου, αναφέρουμε τα τρία επίπεδα, τα οποία όρισε ο Γερμανός (2002), με βάση τα οποία διαμορφώνεται ένα *“εμπλουτισμένο και αλληλεπιδραστικό περιβάλλον μάθησης”* στην προσχολική τάξη:

Στο πρώτο επίπεδο περιέχονται όλα εκείνα τα ερεθίσματα και οι εκπαιδευτικές ικανότητες που προσφέρουν στα παιδιά ευκαιρίες για εξερεύνηση, πειραματισμό και ανάπτυξη της δημιουργικότητάς τους, καθώς επίσης και της μεταξύ τους αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας. Κυρίαρχο στοιχείο σ' αυτό το επίπεδο θεωρείται η δημιουργία “κέντρων ενδιαφέροντος”, τόσο στην κυρίως αίθουσα, όσο και στην αυλή και στους υπόλοιπους εξωσχολικούς χώρους. Τη σημασία του εμπλουτισμένου περιβάλλοντος τονίζει και ο Φράγκος (1999), ο οποίος συνδέοντάς το με την ωρίμανση του παιδιού, καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η χρησιμοποίηση των ερεθισμάτων που προσφέρονται στο παιδί είναι εφικτή μόνο εφόσον υπάρχουν και οι βιολογικές προϋποθέσεις.

Στο δεύτερο επίπεδο συνδέεται η οργάνωση του χώρου με την εφαρμογή της εκπαιδευτικής προσέγγισης. Εδώ προτείνεται η “διαίρεση” της αίθουσας σε επιμέρους χώρους, οι οποίοι αποσκοπούν στην εκπλήρωση συγκεκριμένων στόχων.

Το τρίτο επίπεδο περιλαμβάνει όλους εκείνους τους παράγοντες που συμβάλλουν στη δημιουργία ενός οικείου, φιλικού και ελκυστικού, για το παιδί, περιβάλλοντος. Αυτό αποτελεί τη λεγόμενη “ατμόσφαιρα σπιτιού”, για την οποία έγινε λόγος παραπάνω (Γερμανός, 2002).

Ακόμη, η Κაკανά (1994), αναφέρει ορισμένα κριτήρια, που θεωρούνται πολύ σημαντικά κατά τη διαδικασία οργάνωσης της τάξης. Αυτά σχετίζονται κυρίως με: την άνετη μετακίνηση των παιδιών στο χώρο, την ευέλικτη οργάνωση της γωνιάς της παρεούλας, με το κατάλληλο φωτισμό της αίθουσας, την οπτική πρόσβαση των παιδιών προς τον εξωτερικό χώρο, τη διακόσμηση και την αφισκοκόλληση της τάξης, την εύκολη και λειτουργική τακτοποίηση του χώρου και τέλος την οργάνωση του χώρου σε γωνιές με σκοπό την ενασχόληση των παιδιών με πολλές δραστηριότητες, την ανάπτυξη της αυτενέργειας τους, τον πειραματισμό τους με τα πράγματα και την ενθάρρυνση της μάθησης με σεβασμό στις προσωπικές ανάγκες του κάθε παιδιού.

Σύμφωνα και με τον Πανταζή (1999), ο χώρος του νηπιαγωγείου πρέπει να είναι διαμορφωμένος με τέτοιο τρόπο, ώστε ακόμα και οι είσοδοι και οι διάδρομοι να αποτελούν ανοιχτούς χώρους μάθησης για όλες τις αισθήσεις. Ακόμα, τονίζει τη σημασία της πολλαπλότητας του χώρου που στηρίζεται σε ένα πλούσιο σε παραλλαγές υλικό.

Τέλος, οφείλουμε να τονίσουμε, ότι η οργάνωση του μαθησιακού περιβάλλοντος είναι μια διαρκής και επαναλαμβανόμενη διαδικασία. Η διαμόρφωση του χώρου οφείλει να είναι λειτουργική και εύχρηστη ώστε να αποτελεί ένα ζωντανό ερέθισμα

για τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας. Γι αυτό το λόγο κρίνεται πολύ σημαντική και η συμμετοχή των παιδιών στις προσπάθειες αναδιαμόρφωσης της αίθουσας.

B) Η παιδαγωγική του σημασία.

Πρωτίστως, θεωρούμε σκόπιμο να αναφερθεί συνοπτικά το περιεχόμενο των άρθρων του Ν. 1566/1985, αναφορικά με τους σκοπούς τις προσχολικής εκπαίδευσης. Σύμφωνα, λοιπόν, με αυτές τις διατάξεις που διέπουν τη λειτουργία του σημερινού νηπιαγωγείου, κύριος σκοπός του είναι “να βοηθήσει τα νήπια να αναπτυχθούν σωματικά, συναισθηματικά, νοητικά και κοινωνικά”. Ειδικότερα το νηπιαγωγείο βοηθάει τα νήπια να “α) καλλιεργούν τις αισθήσεις τους και να οργανώνουν τις πράξεις τους..., β) να εμπλουτίζουν και να οργανώνουν τις εμπειρίες τους από το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον..., γ) να αναπτύσσουν την ικανότητα κατανόησης και έκφρασης με σύμβολα..., δ) να προχωρούν στη δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων..., και ε) να αναπτύσσουν πρωτοβουλίες ελεύθερα κι αβίαστα και μέσα στο πλαίσιο του οργανωμένου περιβάλλοντος να εθίζονται στην αμφίδρομη σχέση ατόμου και ομάδας” (Υ.Π.Ε.Π.Θ, 1990).

Ο λόγος που θεωρήσαμε σημαντικό να αναφέρουμε όλα τα παραπάνω ήταν για να αποδείξουμε ότι το περιβάλλον των παιδιών κρίνεται υψίστης παιδαγωγικής σημασίας, καθώς παρατηρούμε να έχουν θεσπιστεί και διατάξεις γύρω από την οργάνωση, και κυρίως τη χρησιμοποίησή του και την ανάπτυξη διαπροσωπικών και αμφίδρομων σχέσεων.

Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν συνοπτικά μερικές από τις κυριότερες απόψεις, οι οποίες αναδεικνύουν την τεράστια παιδαγωγική αξία του χώρου του νηπιαγωγείου.

Σύμφωνα με την Κακανά (1994), η παιδαγωγική διαδικασία είναι αποτέλεσμα της συνύπαρξης και αλληλεξάρτησης τριών προσδιοριστικών παραγόντων: α) του παιδαγωγούμενου, ο οποίος βρίσκεται υπό ανάπτυξη, εξέλιξη, β) του παιδαγωγού, ο οποίος έχει το ρόλο του καθοδηγητή και ρυθμιστή της διαδικασίας ανάπτυξης και γ) του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο επιτελείται η τροποποίηση της συμπεριφοράς, με στόχο την καλύτερη δυνατή προσαρμογή σ’ αυτό. Το παραπάνω σχήμα, γνωστό ως “*παιδαγωγικό τρίγωνο*”, φανερώνει ότι ο υλικός χώρος αποτελεί πρωτεύον στοιχείο στη διαδικασία τροποποίησης της συμπεριφοράς του παιδιού και αποδεικνύει την

επίδραση του εμπλουτισμένου σχολικού περιβάλλοντος τόσο στη νοημοσύνη, όσο και στη γενικότερη συμπεριφορά του παιδιού. Θεωρεί ότι το προσχολικό περιβάλλον είναι ένα μεταβατικό στάδιο, στο οποίο δίνεται η ευκαιρία στο παιδί για εκμάθηση, δράση, ενεργητική δραστηριότητα και εγρήγορση (Κακανά, 1994).

Στο ίδιο επίπεδο κινούνται και οι απόψεις του Γερμανού (2002), οποίος ασχολήθηκε ιδιαίτερα με την παιδαγωγική διάσταση του κτισμένου χώρου, τονίζοντας ότι *“ο χώρος αποτελεί τη βάση μιας σύνθετης διαδικασίας αγωγής, η οποία συνδέει το υποκείμενο με το ευρύτερο περιβάλλον του και παράλληλα με τον άμεσο περίγυρό του”* (2002, 39). Αν θέλαμε να συγκεκριμενοποιήσουμε την παραπάνω άποψη στην παιδική ηλικία θα λέγαμε ότι ο χώρος θα μπορούσε να αποτελέσει τον πυρήνα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ώστε το παιδί να αναπτυχθεί και να μάθει να συμπεριφέρεται, διαμέσου των πρακτικών που υιοθετεί και των εμπειριών που αποκτά εκεί.

Έτσι, λοιπόν, σύμφωνα με τον Γερμανό (1998), το περιβάλλον του παιδιού συνδέεται σφαιρικά, τόσο με τις διαδικασίες ανάπτυξης, όσο και με τις διαδικασίες μάθησης. Όσον αφορά στη διαδικασία της ανάπτυξης, μερικοί από τους βασικούς τομείς που αναφέρονται είναι: η σχέση του παιδιού με το σώμα του και με το χώρο που το περιβάλλει, η γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική του ωρίμανση, καθώς επίσης και η επαφή του με την πολιτισμική και κοινωνικο-οικονομική πραγματικότητα.

Συγχρόνως, όμως, ο χώρος του νηπιαγωγείου αποτελεί και μια αστείρευτη πηγή ερεθισμάτων μάθησης. Αυτό συμβαίνει γιατί α) μέσα εκεί αναπτύσσεται ελεύθερα η επικοινωνία, οι διάφορες εμπειρίες και τα βιώματα του παιδιού, β) παρέχονται πληροφορίες γύρω από πολιτισμικό, κοινωνικό και οικονομικό πλαίσιο του παιδιού, και γ) προσφέρεται η δυνατότητα στο παιδί να παρέμβει στο χώρο και αν θέλει να τον αναδιαμορφώσει.

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε ότι εκτός από τις καθημερινές πρακτικές που υποδεικνύει ο χώρος του νηπιαγωγείου, παρέχει ερεθίσματα για ποικίλες δραστηριότητες, δίνει τη δυνατότητα στο παιδί να εκφραστεί και να παρέμβει, καθώς επίσης δημιουργεί τις προϋποθέσεις μιας αμφίδρομης και υγιούς επικοινωνίας μεταξύ των μελών του (Γερμανός, 1998).

Γενικά, η άποψη ότι η σχέση των παιδιών με το περιβάλλον τους επιδρά στην συμπεριφορά τους και μ' αυτό τον τρόπο μπορεί να αξιοποιηθεί στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσα στον σχολικό χώρο, υφίσταται από πολύ παλιά. Από τις

πρωτοπόρους σε αυτό τον τομέα παρουσιάζεται η Montessori, η οποία πρεσβεύοντας την άποψη ότι ο σχολικός χώρος οφείλει να δημιουργεί ένα περιβάλλον ικανό να πληροφορεί και να διδάσκει τα παιδιά, έδωσε ιδιαίτερη έμφαση στη σχέση του παιδιού με τα πράγματα, δημιουργώντας ένα αρκετά πρωτοποριακό, για την εποχή της, παιδαγωγικό υλικό (Ρέμπλε Α, 1996).

Σε συνάρτηση με τα παραπάνω εμφανίζονται και οι απόψεις των, Dewey και Claparède, οι οποίοι ακολουθώντας τις νέες απόψεις της ψυχολογίας, θεωρούσαν ότι *‘‘το παιδί πρέπει να αντιμετωπίζεται σαν ένα ζωντανό πλάσμα, ενταγμένο σ’ ένα ζωντανό περιβάλλον, με το οποίο θα συνδέεται με σταθερές και αμφίδρομες σχέσεις’’*. Το περιβάλλον πρέπει να παρέχει τα ερεθίσματα για την ανάπτυξη της αυτενέργειας και των εκφραστικών δυνατοτήτων των παιδιών (Γερμανός, 1992).

Επίσης, σύμφωνα με τις παιδαγωγικές αρχές που αναφέρει ο Φράγκος (1999), μας εξηγεί πόσο σημαντική είναι η προσωπική σχέση του παιδιού με τα πράγματα, η οποία μεταβάλλεται σιγά-σιγά σε αυθύπαρκτη επικοινωνία του παιδιού με τα πράγματα. Κατά την *‘‘αρχή γνώσης των πραγμάτων’’*, το μικρό παιδί μεταθέτει τα σχήματα επαφής και επικοινωνίας με τα πρόσωπα, στις σχέσεις του με τον κόσμο των πραγμάτων. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι τα διάφορα παιδικά παιχνίδια, αντικείμενα και πράγματα που παρουσιάζονται ως ζωντανά πρόσωπα που μιλούν. Ακόμη, σύμφωνα με την *‘‘αρχή της διστακτικότητας και της ανίχνευσης’’*, το μικρό παιδί παρουσιάζει μια ανιχνευτική τάση προς οτιδήποτε καινούριο και προτού να ανοιχτεί και να το εμπιστευτεί διακρίνουμε την εμφάνιση μιας συστολής. Αυτό είναι κάτι που οφείλει να σεβαστεί το σχολείο για το λόγο ότι ενδυναμώνει την προσωπικότητα του παιδιού και βοηθάει στην προσαρμογή του προς τους άλλους.

Σύμφωνα με τις απόψεις του Γερμανού (2002), ο χώρος μπορεί να λειτουργήσει ως *‘‘πεδίο αγωγής’’*, αν προσαρμοστεί στα βιώματα του παιδιού και αν πληρεί τις κατάλληλες προϋποθέσεις ώστε να αποτελεί ένα οικείο και ασφαλές περιβάλλον για αυτό. Ειδικότερα, ο χώρος του νηπιαγωγείου οφείλει να δίνει στο παιδί τη δυνατότητα *‘‘να μεγιστοποιεί την ανάληψη πρωτοβουλίας, την ικανότητά του να εκφράζεται και να προσλαμβάνει με κριτικό τρόπο ερεθίσματα από το περιβάλλον του, όπως και να προετοιμάζει τις δικές του απαντήσεις’’* (Γερμανός, 2002, 41).

Ο Ματσαγγούρας (1999) τονίζει τη σημασία τόσο της αρχιτεκτονικής του κτηρίου, όσο και της διαρρύθμισης της σχολικής αίθουσας, αναφορικά με τη λειτουργική στήριξη και τη συμβολική σηματοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Συγκεκριμένα, αναφέρει ότι *‘‘ο φυσικός και δομημένος χώρος αποτελεί στοιχείο του*

μαθησιακού περιβάλλοντος, διότι διευκολύνει την οικείωση χωρικών εννοιών και την ανάπτυξη δεξιοτήτων χρήσης του χώρου και υποβάλλει μορφές επικοινωνίας και διαπροσωπικών σχέσεων'' (Ματσαγγούρας, 1999, 73).

Μέσα από τα παραπάνω λόγια αντιλαμβανόμαστε πόσο σημαντική θέση κατέχει τόσο ο φυσικός, όσο και ο κτισμένος, από τον άνθρωπο, χώρος, ως προς τη διαδικασία μάθησης και την ανάπτυξη των διαφόρων μορφών συμπεριφοράς των μελών που τον χρησιμοποιούν. Ωστόσο, εμείς θα υποστηρίξουμε ότι ο χώρος αποτελεί ένα κρίσιμο στοιχείο διαμόρφωσης σχέσεων, συμπεριφορών και αλληλεπιδράσεων μεταξύ των χρηστών του, αλλά, η προσωπικότητα, το ιδιαίτερο ύφος και στυλ του καθένα αποτελούν εξίσου σημαντικούς παράγοντες που επηρεάζουν κατά πολύ τόσο τις σχέσεις των ατόμων που τον χρησιμοποιούν, όσο και την επικοινωνία ανάμεσά τους.

Η Κακανά αναφέρει ότι *''οι διάφορες γωνιές δραστηριοτήτων λειτουργούν ως πόλοι κοινωνικοποίησης για τα μικρά παιδιά''* (1999, 798) και σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνάς της σχετικά με το τυπικό χρήσης του χώρου του νηπιαγωγείου, βρέθηκε ότι επιδρά στη διαμόρφωση του φύλου των παιδιών, συμβάλλοντας έτσι, κι ο χώρος από την πλευρά του στην κατάκτηση της ταυτότητας του φύλου τους. Αυτό αποτελεί μια ακόμη διάσταση του χώρου του νηπιαγωγείου με σπουδαία παιδαγωγική αξία, καθώς θέτονται ουσιαστικά οι βάσεις για την ομαλή κοινωνικοποίηση του παιδιού της προσχολικής ηλικίας.

Αντίστοιχα, η Κουτσουβάνου (1998), θεωρεί το νηπιαγωγείο ως ένα *''σπίτι''* όπου τα παιδιά περνούν ένα μεταβατικό στάδιο της ζωής τους και υποστηρίζει ότι ανάλογα με τον τρόπο που είναι οργανωμένο διευκολύνει ή παρεμποδίζει την κοινωνικοποίησή τους.

Είναι εύκολο να συμπεράνουμε απ' όλα τα παραπάνω ότι υπάρχει απόλυτη ομοφωνία στη θέση πως ο χώρος του νηπιαγωγείου είναι σημαντικός, για το λόγο ότι επηρεάζει το καθετί που κάνει το παιδί, επηρεάζει το βαθμό δραστηριοποίησης των παιδιών και το βαθμό στον οποίο μπορούν να μιλούν για το έργο τους, επηρεάζει τις επιλογές, επηρεάζει τις σχέσεις με τους άλλους ανθρώπους, καθώς και τους τρόπους με τους οποίους χρησιμοποιούν τα υλικά.

Στο επόμενο κεφάλαιο παρουσιάζονται ορισμένες από τις πιο σημαντικές αναπτυξιακές θεωρίες για το παιδί της προσχολικής ηλικίας.

Κεφάλαιο δεύτερο

2.1 ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΚΑΙ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ.

Στο προηγούμενο κεφάλαιο κάναμε μια ανάλυση της έννοιας του χώρου, συγκρίνοντάς την με παλαιότερες θεωρήσεις σχετικά με την ανάπτυξη και μορφοποίηση των μονάδων χώρου και παρουσιάζοντας την σχέση του, τόσο με τον άνθρωπο, όσο και ειδικότερα με το παιδί. Τέλος, φανερώσαμε, μέσα από την καταγραφή σχετικών απόψεων, την τεράστια παιδαγωγική του αξία, κυρίως όπως αναδεικνύεται μέσα από το σχολικό περιβάλλον.

Σ' αυτό το κεφάλαιο επιδιώκουμε, μέσα από την παρουσίαση ορισμένων απ' των πιο σημαντικών αναπτυξιακών θεωριών, να φανερώσουμε τη δύναμη του περιβάλλοντος και τη σχέση που αναπτύσσει το παιδί της προσχολικής ηλικίας κατά τη διαδικασία της ανάπτυξης και τροποποίησης της συμπεριφοράς του.

Αρχικά αναφέρουμε την άποψη του White, ο οποίος μετά από πείραμά του σχετικά με την επίδραση του εμπλουτισμένου περιβάλλοντος στην ανάπτυξη του παιδιού, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά λαμβάνουν πολλά ερεθίσματα μάθησης μέσα από τον εμπλουτισμό του περιβάλλοντος των πραγμάτων και των προσώπων, μέσα στο οποίο ζουν. Γεγονός είναι, ότι δεν αρκεί απλά να επενεργούμε μόνο προσωπικά πάνω στα παιδιά, αλλά χρειάζεται να δημιουργούμε γι' αυτά το κατάλληλο για την ανάπτυξή τους περιβάλλον, ώστε να επιβοηθούνται στην ανάπτυξη των φυσικών τους δυνατοτήτων (Φράγκος, 1999).

Όσον αφορά στη διαδικασία ανάπτυξης του παιδιού, ο Ματσαγούρας (1999) αναφέρει τέσσερις συγκροτημένες παιδαγωγικο-διδακτικές θεωρίες, καθεμιά από τις οποίες αντιλαμβάνεται διαφορετικά τη φύση του παιδιού και εξηγεί με το δικό της τρόπο τις διαδικασίες και τις συνθήκες μάθησης και ανάπτυξης. Για το λόγο ότι καθεμιά από αυτές τις θεωρίες τοποθετούνται με το δικό τους τρόπο σε γενικότερα θέματα εκπαίδευσης και ζωής, μέσα από διατυπωμένες θέσεις και προτάσεις, μπορούμε να πούμε ότι δεν εκφράζουν απλές επιστημονικές θεωρίες, αλλά ευρύτερες παιδαγωγικές σχολές σκέψης και πράξης. Παρακάτω παρουσιάζονται συνοπτικά οι απόψεις της καθεμιάς:

Η μιχελβιοριστική σχολή, βασικός εκφραστής της οποίας είναι ο Skinner, υποστηρίζει ότι η φύση του παιδιού είναι "tabula rasa", δηλαδή το περιεχόμενο και ο

ρυθμός μάθησης και ανάπτυξής του καθορίζονται από τις εξωτερικές συνθήκες. Οπότε η συμπεριφορά και η μορφή της μάθησης, σύμφωνα με τους μπιχεβιοριστές, είναι απόλυτα εξαρτημένες από το περιβάλλον.

Η ανθρωπιστική σχολή, με βασικό εκφραστή τον Rogers, υποστηρίζει αντίθετα ότι το παιδί δεν είναι παθητικός αποδέκτης των επιδράσεων του περιβάλλοντος, αλλά αποτελεί μια αυτενεργό οντότητα που έχει την ικανότητα να επιλέγει, να επεξεργάζεται και να αξιοποιεί τα στοιχεία του περιβάλλοντος.

Σύμφωνα με την ψυχοδυναμική σχολή, μεγάλη επίδραση στην οποία είχαν οι απόψεις του Edwards, η ανάπτυξη του παιδιού είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης μεταξύ του εσωτερικού και του εξωτερικού κόσμου του και διαμορφώνεται μέσα από την επικοινωνία των ατόμων και τη συλλογική δράση. Εδώ τονίζεται ακόμη η δυναμική επεξεργασία του περιβάλλοντος από το άτομο με σκοπό την ανάπτυξη πολύπλοκων σχημάτων κοινωνικής και γνωστικής συμπεριφοράς.

Τέλος, η ερευνητική σχολή, ξεκινά από τη συστηματική έρευνα της διδακτικής πραγματικότητας, χωρίς να αναλύει θεωρητικές απόψεις για την ανάπτυξη του παιδιού. Αντιπροσωπευτική εργασία αυτής της σχολής θεωρείται η εργασία του Kounin, όπου παρουσιάζει ορισμένες βασικές πρακτικές για την πρόληψη της προβληματικής συμπεριφοράς (Ματσαγγούρας, 1999).

Ακόμα, σύμφωνα με τη θεωρία του Piaget, το παιδί ακολουθεί τέσσερις περιόδους ανάπτυξης, οι οποίες αντιπροσωπεύουν τις διαφορετικές μορφές ισορροπίας του παιδιού με το περιβάλλον του (Κακανά, 1994). Στην πρώτη περίοδο, την αισθησιοκινητική (από τη γέννηση μέχρι 2 ετών περίπου), το παιδί αρχίζει σιγά-σιγά χρησιμοποιώντας τις αισθήσεις του, να διακρίνει τον εαυτό του από τον υπόλοιπο κόσμο και τα πράγματα. Στη δεύτερη περίοδο, την προσυλλογιστική (από 3-7 ετών περίπου), αρχικά το παιδί δεν έχει ακόμα την ικανότητα ένταξης των αντικειμένων και των προσώπων σε “τάξεις”, ενώ στη συνέχεια στηρίζει όλες τις σκέψεις του αποκλειστικά σ’ αυτό που αντιλαμβάνεται το ίδιο. Στην περίοδο των συγκεκριμένων λογικών ενεργειών (από τα 7-11 περίπου χρόνια), το παιδί κάνει συλλογισμούς οι οποίοι γίνονται πάνω σε συγκεκριμένα πράγματα και στο άμεσο παρόν (Kamii, 1995). Γενικά, θα λέγαμε ότι έχει κατακτήσει τις έννοιες του χώρου, του χρόνου και του αριθμού, οι οποίες αποτελούν “απαραίτητες δομές για τη λειτουργία της καθαρής αφαίρεσης” (Φράγκος, 1999, 219). Τελευταία έρχεται η περίοδος των αφηρημένων λογικών ενεργειών (από τα 11 χρόνια και μετά), στην οποία ο έφηβος πια είναι ικανός

να κάνει συλλογισμούς με κύρια χαρακτηριστικά την συνδυαστικότητα και τη δυνατότητα αντιστροφής και αμοιβαιότητας συγχρόνως.

Ο Wallon υποστηρίζει ότι σε κάθε ανθρώπινη εξέλιξη η συμβολή του περιβάλλοντος είναι τεράστια και διασαφηνίζει ότι ο οργανισμός και το περιβάλλον του είναι αδιαχώριστα, γιατί το καθένα δρα και αντιδρά πάνω στο άλλο. Συγκεκριμένα το παιδί που επιτυγχάνει να επικοινωνεί με χειρονομίες, κραυγές και μιμητικές κινήσεις, πριν μπορέσει να χρησιμοποιήσει τη γλώσσα, τότε κερδίζει τα μέγιστα (Φράγκος, 1999).

Επίσης, ο Gesell αναδεικνύει τη σημασία του πολιτιστικού περιβάλλοντος και λέει ότι *“ο παιδικός οργανισμός και το πολιτιστικό περιβάλλον είναι αδιαχώριστα”*. Όσον αφορά στο περιβάλλον τονίζει ότι παρότι έχει την ικανότητα να κάμπτει ή να εξελίσσει τη διανοητική δραστηριότητα, δεν προκαλεί πρόοδο ούτε ανάπτυξη, γιατί αυτά προέρχονται από το εσωτερικό του οργανισμού. Δηλαδή, τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος είναι αναγκαία για το παιδί, αλλά η χρησιμοποίησή τους είναι αποτελεσματική μόνο όταν *“συνηγορήσουν”* και οι βιολογικές προϋποθέσεις (Φράγκος, 1999).

Τέλος, ο Bloom συνδέει την επίδραση του περιβάλλοντος με την ανάπτυξη της νοημοσύνης του παιδιού. Συγκεκριμένα υποστηρίζει ότι το 50% της νοημοσύνης του παιδιού δημιουργείται κατά τα τέσσερα πρώτα χρόνια της ζωής του, το 30% κατά τα τέσσερα επόμενα και μόνο το 20% κατά την περίοδο μεταξύ των 8-11 χρονών. Για αυτό το λόγο θεωρείται υψίστης σημασίας η παρουσία ενός εμπλουτισμένου περιβάλλοντος, όπου θα εφαρμόζονται κατάλληλες παιδαγωγικές μέθοδοι με σκοπό την καλύτερη δυνατή απόδοση του μικρού μαθητή. Σημειώνεται ακόμα, ότι μια πρώιμη στέρηση εκπαιδευτικών ερεθισμάτων μέσα στο χώρο του νηπιαγωγείου, είναι περισσότερο ανασταλτική από τη στέρηση κατά τα μεταγενέστερα έτη (Φράγκος, 1999).

Μέσα από την παραπάνω ανάλυση πιστεύουμε πως έγινε σαφές ότι το περιβάλλον παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στη διαδικασία ανάπτυξης του παιδιού. Έτσι, λοιπόν, στη συνέχεια, θα αναφερθούμε σ’ ένα πιο συγκεκριμένο σημείο αυτής της διαδικασίας, το οποίο αναφέρεται στα στάδια και στον τρόπο με τον οποίο γίνεται η κατάκτηση της ταυτότητας του φύλου από το παιδί της προσχολικής ηλικίας.

2.2 Η ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΚΑΤΑΚΤΗΣΗΣ ΤΗΣ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ ΦΥΛΟΥ ΑΠΟ ΤΟ ΠΑΙΔΙ.

Στην προηγούμενη ενότητα αναφερθήκαμε στη διαδικασία της ανάπτυξης του παιδιού σε συνάρτηση με το περιβάλλον του και τα ερεθίσματα που αντλεί απ' αυτό. Στη συνέχεια θα ασχοληθούμε με ένα από τα σημαντικότερα στάδια της προσχολικής ηλικίας, μέσα στο οποίο, το μικρό παιδί αρχίζει να αντιλαμβάνεται, με διάφορους τρόπους, και να διακρίνει το φύλο στο οποίο ανήκει.

Αρχικά πρέπει να αναφέρουμε ότι η κατάκτηση της ταυτότητας του φύλου του παιδιού είναι μια αρκετά πολύπλοκη διαδικασία. Γεγονός είναι, ωστόσο, ότι το πρώτο κοινωνικό χαρακτηριστικό που μαθαίνει το παιδί για τον εαυτό του είναι το φύλο του, κι αυτό συμβαίνει γιατί οι γονείς και όλοι οι γύρω του φροντίζουν να του το γνωστοποιούν ποικιλότροπα (Μαραγκουδάκη, 1993).

Μέσα από έρευνες που έχουν γίνει έχει αποδειχθεί ότι ως τα 2,5 χρόνια τα παιδιά έχουν κάποιες θολές και συγκεχυμένες γνώσεις γύρω από το θέμα του φύλου τους. Μόνο γύρω στην ηλικία των 3-4ετών το παιδί αναπτύσσει την ικανότητα διάκρισης των δύο φύλων και ένταξης του εαυτού του και των άλλων σε ένα από αυτά. Επίσης, σε αυτήν την ηλικία είναι ικανό να αναγνωρίζει αντικείμενα και δραστηριότητες που συνδέονται με το κάθε φύλο (Κακανά, 1999). Σημαντικό ρόλο στη διαδικασία κατάκτησης της ταυτότητας του φύλου παίζουν και τα εξωτερικά σύμβολα και γνωρίσματα, όπως π. χ. το ντύσιμο, τα κοσμήματα, το μήκος των μαλλιών κ.α. (Μαραγκουδάκη, 1993). Η έννοια του φύλου σταθεροποιείται ανάμεσα στην ηλικία των 4-6 ετών, ενώ οι απόψεις για τη χρονική στιγμή που τα παιδιά αρχίζουν να υιοθετούν τις αντιλήψεις τους σχετικά μ' αυτό, ποικίλουν (Καμαριανός, 2002). Αυτό εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό και από τη διαδικασία ωρίμανσης του κάθε παιδιού (Κακανά, 1999).

Ειδικότερα, τα παιδιά στην ηλικία των 3 ετών έχουν αποκτήσει την ταυτότητα του φύλου τους, την αξιολογούν θετικά και έχουν οικειοποιηθεί και εσωτερικεύσει ένα μεγάλο μέρος των κοινωνικών αντιλήψεων και προσδοκιών, που δύσκολα μπορούν να αποβάλλουν. Στα 3^{1/2}, περίπου, χρόνια τους έχουν την ικανότητα να αναγνωρίζουν ποιοι άλλοι από τους γύρω τους ανήκουν στο ίδιο φύλο με αυτά, ωστόσο δεν έχουν συλλάβει ακόμα την έννοια της σταθερότητας του φύλου. Πάντως, στο ηλικιακό φάσμα μεταξύ 3^{1/2}-5^{1/2} ετών, κατά το οποίο συντελείται και η φοίτηση των παιδιών στο νηπιαγωγείο, υποστηρίζεται ότι τα παιδιά αρχίζουν να μιμούνται, να αντιγράφουν

και να οικειοποιούνται τα αντίστοιχα για το φύλο τους κοινωνικά στερεότυπα, χωρίς να είναι απαραίτητο να γνωρίζουν ότι θα παραμείνουν για πάντα στο ίδιο φύλο (Μαραγκουδάκη, 1993).

Το νηπιαγωγείο και οι δραστηριότητες που αναπτύσσονται μέσα σ' αυτό κρίνονται ως αποφασιστικής σημασίας για την οικειοποίηση και τον ενστερνισμό των κοινωνικών ρόλων από το παιδί. Έχει διαπιστωθεί ακόμα, ότι τα παιδιά ως την ηλικία των έξι ετών προσαρμόζονται ιδιαίτερα αυστηρά στις αντίστοιχες με το φύλο τους αντιλήψεις, απ' ότι οι μεγαλύτερες ηλικίες. (Μαραγκουδάκη, 1993). Δηλαδή, συμβιβάζονται και προτιμούν να υιοθετούν στάσεις και συμπεριφορές που αρμόζουν στο φύλο τους, ενώ με δυσκολία αποποιούνται αυτά τα χαρακτηριστικά, ακόμα κι αν πρόκειται αυτό να γίνει στα πλαίσια του συμβολικού παιχνιδιού.

Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν τα τρία στάδια που ακολουθούνται στη διαδικασία ανάπτυξης της ταυτότητας του φύλου του παιδιού:

Στο πρώτο στάδιο, που αντιστοιχεί στην ηλικία των $1^{1/2}$ - $2^{1/2}$ ετών, το παιδί είναι ικανό να αναγνωρίσει το φύλο στον εαυτό του και στους άλλους ανθρώπους. Μπορεί εύκολα να απαντήσει στην ερώτηση αν είναι αγόρι ή κορίτσι. Προς το τέλος αυτού του σταδίου, αρχίζει να αναπτύσσεται και η ικανότητα του παιδιού να επιλέγει και να εκδηλώνει τις συμπεριφορές και τους ρόλους που θεωρεί ότι αρμόζουν στο φύλο του (Μπονώτη, 1999).

Στο δεύτερο στάδιο, της σταθερότητας, που αντιστοιχεί στην ηλικία των 3-4 χρόνων, το παιδί αρχίζει να κατανοεί ότι οι άνθρωποι διατηρούν το ίδιο φύλο σε όλη τη ζωή τους. Επομένως, μια ερώτηση που θα μπορούσε να απαντηθεί από ένα παιδί αυτής της ηλικίας είναι π. χ. θα γίνεις μπαμπάς ή μαμά; (στο ίδιο)

Στο τελευταίο στάδιο, της μονιμότητας (6-7 ετών), αρχίζει να αντιλαμβάνεται ότι το φύλο δεν επηρεάζεται από αλλαγές στην εξωτερική εμφάνιση. Άρα, σ' αυτό το στάδιο το παιδί είναι ικανό να απαντήσει σωστά στην ερώτηση π. χ. εάν ένα αγόρι βάλει φούστα θα γίνει κορίτσι; (Μπονώτη, 1999)

Σ' όλη αυτή τη διαδικασία, σύμφωνα με τη Δελιγιάννη- Ζιώγου (1994), το σχολείο αποτελεί το πρωταρχικό κοινωνικοποιητικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο αποκτώνται σημαντικές εμπειρίες που διαμορφώνουν την αυτοαντίληψη του παιδιού. Έτσι, η αντίληψη που αποκτούμε για τον εαυτό μας διαμορφώνεται γύρω από συνδυασμούς ικανοτήτων και χαρακτηριστικών αναφορικά με το φύλο, που νομίζουμε ότι έχουμε ή ότι θα έπρεπε να έχουμε.

Επίσης, σημαντικό ρόλο παίζει και η ενίσχυση που δέχεται το παιδί τόσο από το σχολείο, όσο και από το οικογενειακό του περιβάλλον. Κατά τη Μπελόττι, τα κορίτσια συχνά κατευθύνονται και ενισχύονται όταν εκφράζουν τη “θηλυκή” πλευρά της ταυτότητάς τους, τη στοργή και την ευθύνη για την ικανοποίηση των αναγκών των άλλων (Καμαριανός).

Ακόμη, σύμφωνα με πορίσματα έρευνας που παρουσιάζουν οι Δεληγιάννη-Ζιώγου (1997), φαίνεται ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας έχουν εντυπωσιακές δυνατότητες να εισπράττουν πληροφορίες από το περιβάλλον, που σχετίζονται με το περιεχόμενο των ρόλων του φύλου. Τις επεξεργάζονται κατάλληλα, εμπλουτίζοντας και διαμορφώνοντας το αντίστοιχο γνωστικό σχήμα. Έτσι παρατηρούμε ότι το σχήμα του δικού μας φύλου είναι συνθετότερο, λεπτομερέστερο και ακριβέστερο από το σχήμα του άλλου φύλου.

Τέλος, καταγράφηκε ότι, τόσο ο εμπλουτισμός του σχήματος του φύλου, όσο και η γνώση των παιδιών για το ποια αντικείμενα ταιριάζουν στο κάθε φύλο, καθώς και η ικανότητα της ταξινόμησής τους, αναπτύσσεται με την ηλικία (Δεληγιάννη-Ζιώγου, 1997).

2.3 ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΣΤΕΡΕΟΤΥΠΩΝ ΤΟΥ ΦΥΛΟΥ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ.

Όταν μιλάμε για στερεότυπη συμπεριφορά του παιδιού, εννοούμε όλες εκείνες τις δραστηριότητες και τις απασχολήσεις που είναι απόλυτα συμβατές με το φύλο του.

Η διαμόρφωση της συμπεριφοράς του παιδιού αναφορικά με το φύλο του έχει γίνει αντικείμενο πολλών ερευνών. Ειδικότερα, κυριαρχούν διάφορες θεωρίες, οι οποίες επιδιώκουν να εξηγήσουν τη στερεότυπη συμπεριφορά των παιδιών, τονίζοντας τη θετική ή αρνητική ενίσχυση που δέχονται τα παιδιά προσχολικής ηλικίας όταν εκδηλώνουν συμπεριφορές συμβατές με το φύλο στο οποίο ανήκουν.

Συγκεκριμένα, η μπιχεβιοριστική θεωρία της μάθησης, που αναπτύχθηκε κυρίως από τους Pavlov, Thorndike, Watson & Skinner, υποστηρίζει ότι αν μια συμπεριφορά σε σχέση με το φύλο του παιδιού, αμειφθεί ή ενισχυθεί σε κάποια εκδήλωσή της, θα επαναληφθεί. Έτσι, θεωρείται πολύ σημαντική η θετική ή αρνητική ενίσχυση που θα λάβει το παιδί κατά την εκδήλωσή της (Φράγκος, 1999).

Ο Bandura, με τη θεωρία της κοινωνικής μάθησης, τονίζει τη σημασία της παρατήρησης, αναγνώρισης και μίμησης προτύπων στην διαδικασία ανάληψης ρόλων συμβατών με το φύλο του παιδιού, ενώ ο Freud, ως θεμελιωτής της ψυχαναλυτικής θεωρίας, υποστηρίζει ότι τα διαφορετικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και κατ' επέκταση οι διαφορετικοί ρόλοι των δύο φύλων, είναι συνέπεια της διαφορετικής ανατομικής κατασκευής των γεννητικών οργάνων των δυο φύλων (Μαραγκουδάκη, 1993).

Τέλος, σύμφωνα με την αναπτυξιακή-γνωστική θεωρία, κύριος εκφραστής της οποίας είναι ο Kohlberg, η διαδικασία της ταυτότητας του ρόλου του παιδιού συμβαδίζει με την πορεία της νοητικής του ανάπτυξη και είναι αποτέλεσμα των γνωστικών του ικανοτήτων, με βάση τις οποίες οργανώνει τις εμπειρίες του από το κοινωνικό περιβάλλον του (Κακανουλis, 1998).

Γεγονός είναι, ότι οι αντιλήψεις για τη στερεοτυπική συμπεριφορά των φύλων υπάρχουν στον ενήλικα πριν ακόμα τα παιδιά εκδηλώσουν διαφορές στη συμπεριφορά τους ως άτομα του ενός ή του άλλου φύλου. Σύμφωνα με πόρισμα της έρευνας των Condry and Condry, διαπιστώθηκε ότι οι γονείς ή άλλα πρόσωπα που παρατηρούν βρέφη, “βλέπουν” σ’ αυτά κάποιες ιδιότητες και εκδηλώνουν κάποιες προκαταλήψεις για τα χαρακτηριστικά του ενός ή του άλλου φύλου, μόνο με την πληροφορία ότι είναι αγόρια ή κορίτσια (Δεληγιάννη-Ζιώγου, 1997).

Ακόμα, χαρακτηριστική είναι η θέση των Goodenough-Pitcher & Hickey-Schultg, οι οποίοι υποστηρίζουν ότι το παιχνίδι των παιδιών, μέσα από το οποίο αναπτύσσουν δραστηριότητες και συμπεριφορές τυπικές για το φύλο τους, είναι η αντανάκλαση της (κουλτούρας και των αντιλήψεων των ενηλίκων (Δεληγιάννη-Ζιώγου, 1994).

Σημαντικό ρόλο στην δημιουργία των στερεότυπων συμπεριφορών παίζει και το σχολείο, το οποίο, είτε άμεσα, είτε έμμεσα, παρουσιάζει τους άνδρες και τις γυναίκες σε κάποιους ιδεαλιστικά άκαμπτους ρόλους. Τα πρότυπα αυτά για τους ρόλους των δυο φύλων καθορίζουν τις απαιτήσεις και τις προσδοκίες που το παιδί θα έχει από τον εαυτό του. Έτσι, λοιπόν, τα όρια της διαφορετικής συμπεριφοράς των δυο φύλων αρχίζουν να δημιουργούνται από πολύ νωρίς στη ζωή του παιδιού. Καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν, η ενημέρωσή τους σχετικά με την “κατάλληλη” προς το φύλο τους συμπεριφορά αυξάνεται και γίνεται πιο περιοριστική και στερεότυπη (Δεληγιάννη-Ζιώγου, 1994).

Στο χώρο του νηπιαγωγείου *“τα παιδιά δεν αντιμετωπίζονται ως υποκείμενα, αλλά ως αγόρια ή κορίτσια, σύμφωνα με τις εκάστοτε “φυσικές” προσταγές και τις*

κοινωνικές αντιλήψεις'' (Μαραγκουδάκη, 1993, 98). Οι νηπιαγωγοί, όταν αποδίδουν χαρακτηριστικά ή περιγράφουν τους/τις μαθητές/τριες τους, επηρεάζονται από τις ευρύτερες κοινωνικές αντιλήψεις και προσδοκίες για τα φύλα, γεγονός που αποκαλύπτει την τάση που έχουν να αναφέρονται σε διαφορές των δυο φύλων κι όχι σε ατομικές διαφορές (Κακανά, 1999). Έτσι, λοιπόν, παρατηρούμε τα κορίτσια, που διακατέχονται από μια¹ ανάγκη επιβεβαίωσης και μια τάση να ικανοποιούν όσο το δυνατόν περισσότερο τους ανθρώπους που αγαπούν πιο πολύ σε αυτή τη φάση της ζωής τους, να ασχολούνται κυρίως με πράξεις και να υιοθετούν ρόλους που θεωρούνται αρμονικά για το φύλο τους (Καμαριανός). Παρ' όλα αυτά, είναι διάχυτη η άποψη ότι οι συμπεριφορές των αγοριών διακατέχονται από πολύ πιο περιορισμένα στερεοτυπικά όρια, κυρίως γιατί αυτά δέχονται ισχυρότερη την κοινωνική πίεση για να μην παρεκκλίνουν από αυτά (Δεληγιάννη-Κουϊμτζη, 1985).

Συχνά, οι προκαταλήψεις που υφίστανται σχετικά με το θέμα των στερεότυπων, όπως π. χ. ότι¹ τα αγόρια επιδεικνύουν επιθετική συμπεριφορά πιο συχνά από τα κορίτσια, μπορεί να βασίζεται ως ένα βαθμό, στην πραγματική διαφοροποίηση της συμπεριφοράς των παιδιών, αλλά μπορεί επίσης να οφείλεται και στις στερεοτυπικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμπεριφορά των φύλων. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα ακόμα και τα ίδια τα παιδιά να συμπεριφέρονται με διαφορετικό τρόπο στους συνομηλίκους τους, ανάλογα με το φύλο τους. Συνήθως² αποδοκιμάζουν περισσότερο τα αγόρια όταν ασχολούνται με δραστηριότητες κοριτσιών, ενώ δεν κάνουν το ίδιο στα κορίτσια, όταν αυτά ασχολούνται με δραστηριότητες αγοριών (Martin, 1990). Το γεγονός ότι³ τα αγόρια θέτουν περισσότερα προβλήματα πειθαρχίας στις νηπιαγωγούς επιβεβαιώνεται και από την έρευνα της Κακανά (1999), η οποία υποστηρίζει ότι αυτό έχει ως αποτέλεσμα την αυξημένη προσοχή των νηπιαγωγών προς αυτά.

Τέλος, σύμφωνα με τη Μαραγκουδάκη (1993, 88-89), "τα παιδιά των κατώτερων και αδύναμων συγκριτικά τάξεων σε αντίθεση με εκείνα που ανήκουν στις μεσαίες και ανώτερες κοινωνικοοικονομικές τάξεις, έχουν περισσότερο αυξημένες στερεοτυπικές αντιλήψεις για τα δυο φύλα, που είναι απόλυτα σύμφωνες με τα στερεότυπα των φύλων".

2.4 ΟΙ ΔΙΑΦΥΛΙΚΕΣ ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΣΤΟ ΧΩΡΟ ΤΟΥ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟΥ.

Στην προηγούμενη ενότητα παρακολουθήσαμε ορισμένες από τις κυριότερες απόψεις σχετικά με τη διαμόρφωση των στερεοτύπων του φύλου του παιδιού, τόσο μέσα στο σχολικό περιβάλλον, όσο και έξω από αυτό. Παρακάτω, θα δούμε τις διαφορές που παρουσιάζουν τα δυο φύλα κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού στις γωνιές, αλλά και στο γενικότερο χώρο του νηπιαγωγείου.

Μέσα από έρευνες που έχουν γίνει σχετικά με τη συμπεριφορά των παιδιών σε προσχολικό πλαίσιο, έχει διαπιστωθεί ότι υφίστανται αρκετές διαφορές τόσο ως προς τη χρήση παιχνιδιών, όσο και ως προς τη χρήση του χώρου. Η Parten, η οποία θεωρείται κλασσική και στην οποία βασίζονται οι περισσότερες μεταγενέστερες έρευνες, μελέτησε τη χρήση των παιχνιδιών και βρήκε σαφή διάκριση χρήσης ανάμεσα στα δυο φύλα. Συγκεκριμένα βρέθηκε ότι τα αγόρια προτιμούν τους κύβους, τα αυτοκίνητα, τα τραίνα, ενώ τα κορίτσια προτιμούν τις κούκλες, τη ζωγραφική και το να παίζουν μεταξύ τους (Δεληγιάννη-Ζιώγου, 1997).

Συνοψίζοντας τις απόψεις που κυριαρχούν στον παιδαγωγικό χώρο αναφορικά με τις διαφυλικές διαφορές στο παιχνίδι των παιδιών προσχολικής ηλικίας θα μπορούσαμε να διακρίνουμε τις εξής κατηγορίες:

A) Ανάμεσα στα παιχνίδια που παίζουν στο χώρο του νηπιαγωγείου αγόρια και κορίτσια υπάρχει σαφής διάκριση στο επίπεδο ενέργειας. Δηλαδή, έχει παρατηρηθεί ότι τα αγόρια είναι συνήθως πιο ενεργητικά από τα κορίτσια, επιλέγοντας δραστηριότητες που απαιτούν συνήθως κίνηση των μεγάλων μυών, όπως τρέξιμο, κλωτσιές, χτυπήματα κ. α.

B) Μέσα από την έρευνα της Hutt, διαπιστώθηκε ότι τα αγόρια είναι πιο ικανά να πλησιάσουν, να εξερευνήσουν και να χρησιμοποιήσουν με δημιουργικό τρόπο ένα καινούριο παιχνίδι απ' ό,τι τα κορίτσια.

Γ) Ακόμα υπάρχει έντονος διαχωρισμός στην επιλογή των παιχνιδιών και των δραστηριοτήτων ανάμεσα στα δυο φύλα. Τα αγόρια προτιμούν να παίζουν με μεταφορικά μέσα, κατασκευές, μπάλες και δραστηριότητες που διεξάγονται σε ανοιχτό χώρο, ενώ τα κορίτσια προτιμούν τις καλλιτεχνικές δραστηριότητες, τα παιχνίδια με κούκλες και κουζινικά σκεύη, τις μεταμφιέσεις κ.α.

Δ) Στο “συμβολικό παιχνίδι” παρατηρούνται διαφοροποιήσεις ανάμεσα στα δυο φύλα που σχετίζονται με την επιλογή ρόλων και θέματος. Τα κορίτσια προτιμούν πιο

συχνά ρόλους σχέσης, κυρίως από το οικογενειακό περιβάλλον, οι οποίοι απαιτούν συνήθως και μια μορφή συνεργασίας. Αντίθετα τα αγόρια επιλέγουν περισσότερο ρόλους που απαιτούν κίνηση και κινούνται στο χώρο του φανταστικού, μιμούμενοι συνήθως κινηματογραφικούς ήρωες.

Ε) Η επιθετικότητα που εμφανίζεται στο “τραχύ και ανατρεπτικό” παιχνίδι των αγοριών, που περιλαμβάνει κυνηγητό, πάλη και ψεύτικη μάχη, είναι ένα ακόμα σημείο διαφοροποίησης ανάμεσα στη συμπεριφορά των δυο φύλων στο χώρο του νηπιαγωγείου και

ΣΤ) Το τελευταίο σημείο στο οποίο παρατηρήθηκε διαφορά στα δυο φύλα είναι η επιλογή φύλων. Τόσο τα αγόρια, όσο και τα κορίτσια διαλέγουν άτομα του ίδιου φύλου για συντρόφους τους στο παιχνίδι μέσα, αλλά και έξω από το χώρο του νηπιαγωγείου. Γενικά, έχει υποστηριχθεί ότι το παιχνίδι των αγοριών είναι προσανατολισμένο προς τα αντικείμενα, ενώ των κοριτσιών προς τους ανθρώπους.

Παραπάνω είδαμε τις διαφορές που παρουσιάζουν τα δυο φύλα στο παιχνίδι μέσα στο χώρο του νηπιαγωγείου. Στη συνέχεια, θα αναφερθούμε σε ορισμένες έρευνες που σκοπό έχουν να μας φανερώσουν τις διαφορές στη συμπεριφορά, αλλά και στις αντιλήψεις των ίδιων των παιδιών γι’ αυτές τις διαφορές, ανάμεσα στα δυο φύλα, όπως αυτές εμφανίζονται στο χώρο του νηπιαγωγείου. Γενικά, θα λέγαμε ότι όσον αφορά στις στερεοτυπικές διαφορές που παρατηρούνται σχετικά με τη χρήση του χώρου του νηπιαγωγείου, παρατηρήθηκε ότι τα κορίτσια παρουσίασαν σε όλους τους χώρους, με έμφαση στην παράλληλη απασχόληση, περισσότερο κοινωνική συμπεριφορά απ’ ότι τα αγόρια (Συγκολλίτου, 1989).

2.5 ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΕΣ ΕΡΕΥΝΕΣ ΑΝΑΦΟΡΙΚΑ ΜΕ ΤΙΣ ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΤΩΝ ΦΥΛΩΝ ΣΤΟ ΧΩΡΟ ΤΟΥ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟΥ.

Σ' αυτή την ενότητα θα παρουσιάσουμε κάποιες παλαιότερες έρευνες που έχουν γίνει στο χώρο της παιδαγωγικής, οι οποίες σχετίζονται με τις παρατηρούμενες διαφορές στη συμπεριφορά και στις αντιλήψεις των δυο φύλων στην προσχολική ηλικία.

Έτσι, λοιπόν, σύμφωνα με προγενέστερες έρευνες που έχουν γίνει αναφορικά με το θέμα των στερεοτύπων, έχουν καταγραφεί αρκετά σημεία στα οποία διαφοροποιείται η “αγορίστικη” από την “κοριτσίστικη” συμπεριφορά. Παρακάτω παραθέτονται τα πορίσματα ορισμένων ερευνών, που καταδεικνύουν εμφανώς την ύπαρξη των στερεοτυπικών αντιλήψεων και συμπεριφορών στο χώρο του νηπιαγωγείου.

Το 1971, ο Looft, θέλησε να διερευνήσει τις αντιλήψεις των παιδιών σχετικά με το μελλοντικό τους επάγγελμα. Είναι άξιο προσοχής το γεγονός ότι οι απαντήσεις των κοριτσιών διέπονταν από μια ομοιομορφία, σε αντίθεση με τα αγόρια που έδωσαν μια μεγαλύτερη ποικιλία απαντήσεων. Συγκεκριμένα, το 75% των απαντήσεων των κοριτσιών ήταν μοιρασμένο σε δυο κατηγορίες- δασκάλα και νοσοκόμα-ενώ οι δύο δημοφιλείς κατηγορίες των αγοριών-ποδοσφαιριστής και πυροσβέστης- διαλέχτηκαν σε ποσοστό μικρότερο από 10%. Γενικά, οι επιλογές των αγοριών αναφέρονταν σε 18 κατηγορίες, ενώ των κοριτσιών μόνο σε 8, γεγονός που προφανώς επηρεάστηκε από τη διαφορετική κοινωνικοποίηση των παιδιών (Δεληγιάννη-Ζιώγου, 1994).

Συνεχίζοντας με τη μελέτη της Δεληγιάννη-Κουϊμτζή (1985,84), για την κοινωνική συμμετοχή και τις διαφορές των δυο φύλων στο παιχνίδι παιδιών προσχολικής ηλικίας, γίνεται φανερό από τα αποτελέσματα ότι τα κορίτσια παρουσίασαν λιγότερο στερεότυπη, ως προς το φύλο, συμπεριφορά στο παιχνίδι από ό,τι τα αγόρια. Αυτό είναι ένα φαινόμενο που μπορεί να εξηγηθεί ως αποτέλεσμα της μεγαλύτερης κοινωνικής πίεσης στα αγόρια, για να μην παρεκκλίνουν από την τυπική για το φύλο τους συμπεριφορά.

Επίσης, σύμφωνα με την έρευνα της Συγκολλίτου (1989), βρέθηκαν διαφορές των δυο φύλων σχετικά με τη χρήση λειτουργικών χώρων, κυρίως των χώρων της “κουζίνας”, κούκλες-κρεβατοκάμαρα, και κατασκευές. Συγκεκριμένα, στους χώρους της κουζίνας και στις κούκλες- κρεβατοκάμαρα υπήρχε μεγαλύτερη χρήση από τα κορίτσια, ενώ στο χώρο των κατασκευών από τα αγόρια.

Από την έρευνα της Κακανά (1999) για τη σημασία του χώρου του νηπιαγωγείου στη διαμόρφωση της ταυτότητας του φύλου στο παιδί της προσχολικής ηλικίας προκύπτουν τα παρακάτω ευρήματα: α) Τα παιδιά προτιμούν να παίζουν με παιδιά του ίδιου φύλου και σε δραστηριότητες συμβατές μ' αυτό, γεγονός που τους παρέχει ένα αίσθημα ασφάλειας αλλά και γενικότερα αποδοχής τόσο από τον εκπαιδευτικό, όσο και από την οικογένεια. β) Καταγράφηκαν περισσότερα προβλήματα πειθαρχίας στις νηπιαγωγούς από την πλευρά των αγοριών, παρά των κοριτσιών, και γ) οι περισσότερες γωνίες στο χώρο του νηπιαγωγείου έχουν μια έντονη σεξιστική ταυτότητα, όπου τα παιδιά αναπαράγουν τον τύπο του περιβάλλοντος που βιώνουν μέσα από συμβολικά παιχνίδια κοινωνικού περιεχομένου.

Τέλος, σύμφωνα με τους Woods & Hammersley (1994), καταγράφηκαν αρκετές διαφοροποιήσεις στη συμπεριφορά των δυο φύλων μέσα από την παρατήρηση σε διάφορους χώρους με παιδιά προσχολικής ηλικίας. Μερικές από αυτές είναι και οι παρακάτω: Τα κορίτσια κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού συναθροίζονται συνήθως σε μικρές ομάδες και κάθονται στο πάτωμα, σε αντίθεση με τα αγόρια που είχαν την τάση να τρέχουν τριγύρω. Επίσης τα κορίτσια φαίνονταν να διακατέχονται από μια φιλικότητα πολύ φυσική και παρουσιάζονταν αρκετά επικοινωνιακά στο πλαίσιο του παιχνιδιού, σε βαθμό που να συνεννοούνται χωρίς να ακολουθούν κάποιους ορατούς κανόνες. Γενικά, επικρατούσε μια αρμονική ατμόσφαιρα στο παιχνίδι των κοριτσιών, την οποία τα αγόρια παρατηρούσαν πολλές φορές με σεβασμό, ποτέ όμως δεν κατάφεραν να τη μιμηθούν. Όταν προσπάθησαν να διεισδύσουν στο παιχνίδι των κοριτσιών, αυτά παρουσίασαν ουδέτερα συναισθήματα. Από όλα αυτά γίνεται φανερός και ο μη ανταγωνιστικός χαρακτήρας του κοριτσίστικου παιχνιδιού, σε αντίθεση με το ανταγωνιστικό-κυριαρχικό παιχνίδι των αγοριών, το οποίο στερούνταν κοινωνικότητας και αρμονίας (Woods & Hammersley, 1994).

2.6 Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ.

Όταν λέμε “ο ρόλος του εκπαιδευτικού”, δεν εννοούμε βέβαια το γενικό έργο που παράγει μέσα στην τάξη ο εκάστοτε εκπαιδευτικός, το οποίο είναι βασισμένο κυρίως στους σκοπούς του αναλυτικού προγράμματος. Στην εκπαιδευτική διαδικασία, εκτός από το υλικό του ωρολογίου προγράμματος, εμπλέκονται και άλλα στοιχεία, πληροφορίες και μηνύματα από την πλευρά του/της νηπιαγωγού που σχετίζονται με το περιεχόμενο των ρόλων του φύλου. Το εκπαιδευτικό περιβάλλον υπαγορεύει πολλές φορές, με άμεσο ή έμμεσο τρόπο, τι είναι σημαντικό και τι αποδεκτό ή όχι σε σχέση με τους ρόλους και τις στερεότυπες συμπεριφορές των ατόμων. Αυτό αποτελεί στην ουσία αυτό που ο Jackson ονόμασε “κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα”, τονίζοντας, έτσι, τους κανόνες και τις αξίες που, έμμεσα, αλλά αποτελεσματικά, διδάσκονται στα σχολεία αλλά δεν αναφέρονται συνήθως στις δηλώσεις των δασκάλων αναφορικά με τους σκοπούς και τους στόχους της εκπαίδευσης (Apple, 1986). *“Το σχολείο δεν ενθαρρύνει τους ξεχωριστούς αυτούς ρόλους μέσα στα πλατιά όρια της αγωγής, αλλά καθορίζει ειδικές κλίσεις, τρόπους συμπεριφοράς και ευκαιρίες που είναι κατάλληλες για τα αγόρια και τα κορίτσια ξεχωριστά”* (Δεληγιάννη-Ζιώγου, 1994).

Στο ίδιο συμπέρασμα, δηλαδή ότι οι εκπαιδευτικοί τείνουν να διαφοροποιούν τη συμπεριφορά τους στους μαθητές ανάλογα με το φύλο τους, καταλήγουν ο Huston , καθώς και ο Fagot. Μέσα από έρευνές τους, διαπιστώθηκε ότι τόσο στο νηπιαγωγείο, όσο και στο δημοτικό, οι εκπαιδευτικοί ενισχύουν θετικά τα παιδιά και των δυο φύλων σε μαθησιακές δραστηριότητες και παιχνίδια που ταιριάζουν πιο πολύ στα κορίτσια, παρά στα αγόρια. Ακόμη, παρατηρήθηκε ότι τόσο οι γυναίκες, όσο και οι άντρες εκπαιδευτικοί, κάνουν την ίδια διάκριση των μαθητών ανάλογα με το φύλο τους (Δεληγιάννη- Ζιώγου, 1997).

Παράλληλα, βρέθηκε από σχετική έρευνα, (Fagot, 1985), ότι οι εκπαιδευτικοί πρόσεχαν πιο πολύ την ανταγωνιστική συμπεριφορά των αγοριών π. χ. να σπρώχνουν κάποιο παιδί, να αρπάζουν ένα παιχνίδι ή να κλαίνε με σκοπό να προκαλέσουν την προσοχή. Η προτίμησή τους αυτή εκδηλώθηκε με το να μιλούν πιο συχνά στα αγόρια, να τους δίνουν κάποιο παιχνίδι ή να κάνουν μαζί τους κάποια εργασία. Αντίστοιχη συμπεριφορά δεν εκδήλωσαν και προς τα κορίτσια, αλλά αντίθετα ανταποκρίνονταν πιο συχνά στα κορίτσια απ’ ότι στα αγόρια όταν τα πρώτα εξέφραζαν λιγότερο έντονες πρωτοβουλίες όπως π. χ. εκφράσεις προσώπου, απαλά αγγίγματα και

συνομιλία. Αποτέλεσμα αυτής της διαφοροποιημένης συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών ήταν να δημιουργηθούν στα παιδιά σημαντικές διαφορές, οι οποίες δεν υπήρχαν στην αρχή. Έτσι, μετά από κάποιο διάστημα τα αγόρια παρουσιάζονταν πιο ανταγωνιστικά, ενώ τα κορίτσια πιο ομιλητικά. Είναι φανερό, λοιπόν, ότι οι εκπαιδευτικοί ενεργούν πολλές φορές κατά τρόπο που ενισχύεται η στερεοτυπική συμπεριφορά των φύλων στους μαθητές τους (στο Δεληγιάννη-Ζιώγου, 1997).

Επίσης, εντύπωση δημιουργούν τα αποτελέσματα των Hendrick & Stange (1991), οι οποίοι παρατήρησαν ότι στο νηπιαγωγείο οι εκπαιδευτικοί διακόπτουν περισσότερο τα κορίτσια και λιγότερο τα αγόρια όταν αυτά μιλούν. Κατ' ακολουθία, πριν να φτάσουν στην ηλικία των 4 ετών τα αγόρια διακόπτουν τις γυναίκες εκπαιδευτικούς συχνότερα από ότι τα κορίτσια. Όπως είναι εμφανές, η τυπική εκπαίδευση από την πλευρά της ενισχύει τον αυστηρό διαχωρισμό στους ρόλους και στις συμπεριφορές των φύλων. Μ' αυτό τον τρόπο τα παιδιά φαίνεται ότι εισπράττουν τις έννοιες της κοινωνικής παθητικότητας και κυριαρχίας, τις επεξεργάζονται και τις καταχωρούν ως ιδιότητες του θηλυκού και του αρσενικού φύλου αντιστοίχως.

Παραπάνω καταγράφηκαν ορισμένα από τα πολλά παραδείγματα που παρατηρούνται καθημερινά μέσα σε μια τάξη νηπιαγωγείου σχετικά με τη στάση του εκπαιδευτικού ως προς τη διαμόρφωση των στερεοτύπων των φύλων των παιδιών. Θεωρούμε, όμως, σημαντικό να παρουσιάσουμε και μερικές απόψεις σχετικά με την συμπεριφορά που θα βοηθούσε κατά κάποιο τρόπο να ξεπεραστούν ή έστω να αμβλυνθούν αυτά τα προβλήματα.

Στο χώρο της προοδευτικής παιδαγωγικής επικρατεί η άποψη του σεβασμού στην προσωπικότητα και στον αυθορμητισμό του παιδιού. Ο/ η νηπιαγωγός οφείλει να κρατά ουδέτερη στάση όταν παρατηρεί να εκδηλώνονται στερεοτυπικές συμπεριφορές από μέρους των παιδιών αφού ουσιαστικά τις θεωρεί φυσιολογικές και επομένως αναμενόμενες (Κακανά, 1999).

Σε αντίθεση μ' αυτή την άποψη έρχονται οι νεότερες απόψεις που επικρατούν στο χώρο της παιδαγωγικής. Μια από αυτές είναι της Κακανά (1999), η οποία υποστηρίζει ότι ο εκπαιδευτικός δεν πρέπει σε καμία περίπτωση να παραμένει ουδέτερος στην εκδήλωση από μέρους των παιδιών αυστηρά στερεοτυπικών συμπεριφορών για το λόγο ότι ελλοχεύουν πολλοί κίνδυνοι, με κυριότερο από τους οποίους, να μετατραπεί το νηπιαγωγείο σε χώρο μέσα στον οποίο *“εγχαράσσονται*

στερεότυπες κοινωνικές συμπεριφορές που οδηγούν στην άκριτη αποδοχή και διαιώνιση καθιερωμένων προτύπων'' (1999, 798).

Ο σχολικός χώρος και η διδασκαλία μέσα σ' αυτόν, μπορεί να αποτελέσει ένα πρόσφορο έδαφος για μια αντισεξιστική διαπαιδαγώγηση και των δυο φύλων. Για παράδειγμα, με την εναλλαγή των τυπικά γυναικείων και ανδρικών ρόλων μέσα στην τάξη, αγόρια και κορίτσια μπορούν να βιώσουν και να ανταλλάξουν διαφορετικές εμπειρίες. Βέβαια, όλα τα παραπάνω είναι εφικτά μόνο εφόσον άνδρες και γυναίκες εκπαιδευτικοί αποκτήσουν συνειδητή γνώση των στερεοτύπων για τη συμπεριφορά των δυο φύλων και προβούν σε αλλαγές της στερεοτυπικής μεταχείρισης κοριτσιών και αγοριών μέσα στην τάξη (Δεληγιάννη-Ζιώγου, 1994).

Τέλος, σύμφωνα με τις Guimaraes & McSherry (2002), η επέμβαση του εκπαιδευτικού, εφόσον θεωρηθεί αναγκαία, πρέπει να γίνεται μόνο για κάποιον από τους παρακάτω λόγους: για μια φυσική αλληλεπίδραση του εκπαιδευτικού με τα παιδιά, μετά από κάλεσμα των παιδιών ή αν ζητούν κάποια συμβουλή ή βοήθεια, για να τους εμπλουτίσουν το ήδη υπάρχον παιδαγωγικό υλικό με κάτι καινούριο, αν υπάρξει κάποια διαφωνία ή αν παραστεί κάποιος κίνδυνος για τα παιδιά. Μόνο σε κάποια από τις παραπάνω περιπτώσεις θεωρείται σημαντική η επέμβαση του εκπαιδευτικού στο παιχνίδι των παιδιών. Σε κάθε άλλη περίπτωση παρεμβαίνουν με σκοπό να κατευθύνουν την πορεία του παιχνιδιού παρεμβαίνοντας στο σχηματισμό του, στη μοιρασιά των ρόλων, ακόμα και στην διεξαγωγή του, παρεμποδίζοντας αφενός την ελεύθερη αλληλεπίδραση των παιδιών και προσθέτοντας αφετέρου τη δική τους “σφραγίδα” που μεταφέρει πολλές φορές ίχνη παγιωμένων στερεοτυπικών αντιλήψεων. Εξάλλου, σύμφωνα και με τους υποστηρικτές τις ψυχοδυναμικής σχολής, η οποία αναδεικνύοντας τον ενεργητικό ρόλο του μαθητή, αναθέτει στον εκπαιδευτικό τον ενεργητικό ρόλο του συμβουλευτή, που βοηθάει το μαθητή να συνειδητοποιήσει τις ανάγκες και τις δυνατότητές του (Ματσαγγούρας, 1999).

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

Μεθοδολογία της έρευνας

1.1 Οι στόχοι και οι υποθέσεις της έρευνας

Από τις μέχρι τώρα θεωρητικές απόψεις που παρουσιάστηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο, γίνεται φανερό ότι ο χώρος του νηπιαγωγείου είναι το πεδίο της καθημερινής ζωής του παιδιού, το οποίο αποτελώντας μια αστείρευτη πηγή ερεθισμάτων, προσφέρει πληροφορίες για το κοινωνικό-πολιτισμικό πλαίσιο ζωής του παιδιού, είναι ο χώρος δραστηριότητας και παρεμβάσεων του, καθώς επίσης προσφέρεται για την ανταλλαγή επικοινωνιακών πρακτικών και την ανάπτυξη εμπειριών και βιωμάτων (Γερμανός, 1998). Επιπλέον, είδαμε ότι τα παιδιά αρχίζουν να υιοθετούν στάσεις και συμπεριφορές που αρμόζουν στο φύλο τους και να γνωρίζουν κοινωνικά στερεότυπα, τόσο μέσα από το οικογενειακό, όσο και μέσα από το κοινωνικό περιβάλλον, πριν από την ηλικία των 4 ετών.

Βασικός στόχος της παρούσας έρευνας είναι να μελετήσει και να εξετάσει τον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιούν τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας το χώρο του νηπιαγωγείου με βάση τον παράγοντα του φύλου τους.

Ειδικότερα, θέλουμε να εξετάσουμε το βαθμό στον οποίο παρουσιάζουν τα παιδιά στερεότυπη ως προς το φύλο τους συμπεριφορά στο παιχνίδι, καθώς και ποιο από τα δυο φύλα παρουσιάζει περισσότερο τυπική για το φύλο του συμπεριφορά.

Ακόμη, θέλουμε να διερευνήσουμε το ρόλο της νηπιαγωγού στην επιλογή και διεξαγωγή του παιχνιδιού των παιδιών, κατά τη διάρκεια των αυθόρμητων δραστηριοτήτων και του διαλείμματος.

Με βάση τα παραπάνω διαμορφώθηκαν οι ακόλουθες ερευνητικές υποθέσεις:

Α) Κεντρική υπόθεση, λοιπόν, της παρούσας εργασίας αποτέλεσε η άποψη ότι τα παιδιά χρησιμοποιούν τις γωνιές δραστηριοτήτων και συμβολικού παιχνιδιού έχοντας ως μοναδικό κριτήριο τις κυρίαρχες στερεότυπες απόψεις και τις αντίστοιχες προς αυτές στερεοτυπικές συμπεριφορές. Υποθέσαμε, δηλαδή, ότι ο μεγαλύτερος αριθμός των παιδιών θα προσανατολίζεται προς τη γωνιά που είναι όσο το δυνατόν πιο αντιπροσωπευτική του φύλου του, σύμφωνα με τις κυρίαρχες στερεότυπες θέσεις.

Β) Η δεύτερη υπόθεση μας, είναι ότι τα κορίτσια θα παρουσιάσουν λιγότερο στερεότυπη, ως προς το φύλο τους, συμπεριφορά απ' ότι τα αγόρια.

Γ) Μια τρίτη υπόθεση αποτέλεσε και το γεγονός ότι η συνεργασία ανάμεσα στα παιδιά στις περιοχές δραστηριοτήτων θα καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό με βάση το φύλο τους.

Δ)Τέλος, όσον αφορά τις νηπιαγωγούς, υποθέτουμε ότι είτε έμμεσα, είτε άμεσα, θα έπαιζαν σημαντικό ρόλο, τόσο ως προς την επιλογή γωνιάς και του αντίστοιχου παιχνιδιού, όσο και ως προς την οργάνωση και διεξαγωγή του. Αυτό που εννοούμε είναι ότι οι νηπιαγωγοί θα παρότρυναν τα παιδιά να κατευθυνθούν κυρίως προς τις γωνιές που είναι περισσότερο “αντιπροσωπευτικές” του φύλου τους ή θα επιβεβαίωναν τη σωστή-κατά την άποψή τους-επιλογή γωνιάς μέσα από την επιβράβευσή μόνο των συγκεκριμένων παιδιών και ίσως κάποιες φορές την αποδοκιμασία αυτών που θα επέλεγαν ένα παιχνίδι που θα ήταν “ανάρμοστο” με τα χαρακτηριστικά του φύλου τους. Μ' αυτό τον τρόπο πιστεύουμε ότι οι συμπεριφορές που θα ανέπτυσσαν τα παιδιά σε σχέση με το χώρο, θα ήταν σε συνάρτηση με την στάση-άποψη της νηπιαγωγού.

1.2 Το δείγμα της έρευνας

Η πορεία της έρευνας πραγματοποιήθηκε κατά το χρονικό διάστημα Φεβρουαρίου-Μαρτίου 2003. Κατά το διάστημα αυτό επισκεφθήκαμε 10 διθέσια νηπιαγωγεία της πόλης του Βόλου, καθώς και των γύρω περιοχών. Τα ερευνητικά υποκείμενα αποτέλεσαν 120 νήπια και προνήπια, από τα οποία τα 56 ήταν αγόρια και τα 64 κορίτσια. Το κάθε τμήμα νηπιαγωγείου αποτέλεσε αντικείμενο παρατήρησης επί τρεις συνεχείς ημέρες. Επιπλέον, την πορεία της έρευνας βοήθησαν ιδιαίτερα οι 10 νηπιαγωγοί των αντίστοιχων τμημάτων καθώς και άλλες 20, τόσο από την πόλη του Βόλου, όσο και από της Θεσσαλονίκης. Σημαντικό ρόλο στην επιλογή του δείγματος παρατήρησης αποτέλεσε η συγκατάθεση των νηπιαγωγών να συμμετάσχουν στη συγκεκριμένη έρευνα, αφού βέβαια είχαν ενημερωθεί γύρω από το αντικείμενό της.

1.3 Η μέθοδος της έρευνας

Στην παρούσα έρευνα, προκειμένου να συγκεντρώσουμε τα δεδομένα που θα μας βοηθούσαν στον έλεγχο των υποθέσεών μας, χρησιμοποιήθηκαν οι εξής μέθοδοι: Η άμεση και συστηματική παρατήρηση καθώς επίσης και η μέθοδος των συνεντεύξεων. Η μέθοδος της άμεσης και συστηματικής παρατήρησης αποτελεί τη μέθοδο στην οποία στηρίχθηκε το μεγαλύτερο μέρος της έρευνάς μας. Κατά τη διεξαγωγή της, μας δόθηκε η ευκαιρία να παρακολουθήσουμε άμεσα τα 10 νηπιαγωγεία του δείγματος και να καταγράψουμε τις παρατηρούμενες συμπεριφορές των παιδιών που είχαν να κάνουν με την επιλογή γωνιάς, την υιοθέτηση ή μη στερεότυπων ρόλων, τη φύση της μεταξύ τους συνεργασίας καθώς και το ρόλο τις νηπιαγωγού κατά τη διάρκεια όλων αυτών. Οι οδηγοί παρατήρησης που χρησιμοποιήθηκαν και η καταγραφή ορισμένων λεκτικών συμπεριφορών, τόσο από τα παιδιά, όσο και από την ίδια τη νηπιαγωγό, συνετέλεσαν στον συσχετισμό των δεδομένων της συνέντευξης και αυτών της

Η μέθοδος της συνέντευξης επιλέχθηκε, προκειμένου να διερευνήσουμε τις απόψεις των νηπιαγωγών γύρω από το αντικείμενο της παρατήρησής μας και στη συνέχεια να τις συσχετίσουμε με αυτήν. Ζητήσαμε, λοιπόν, από τις νηπιαγωγούς να μας δώσουν κάποιες πληροφορίες σχετικά με το παιχνίδι των παιδιών, τους ρόλους που κυρίως αναλαμβάνουν, τις γωνιές που συνήθως προτιμούν και κατά πόσο είναι σταθερές αυτές οι προτιμήσεις τους. Επιπροσθέτως, θελήσαμε να μάθουμε, με έμμεσο τρόπο, αν η ίδια συμβάλλει στην επιλογή και τη διεξαγωγή του παιχνιδιού των παιδιών και αν συμβαίνει κάποιες φορές να τα ωθεί στην υιοθέτηση μη στερεότυπων συμπεριφορών ή αντίθετα με κάποιο τρόπο να τις επιδοκιμάζει. Η συγκεκριμένη μέθοδος ήταν ουσιαστικής σημασίας για την έρευνά μας, διότι με αυτό τον τρόπο κατορθώσαμε να συλλέξουμε επιπλέον στοιχεία που θα μας βοηθούσαν στην καλύτερη κατανόηση της κατάστασης που επικρατεί σε κάθε ένα από τα τμήματα που παρατηρήσαμε, καθώς επίσης και των στάσεων των νηπιαγωγών, οι οποίες σε μεγάλο βαθμό καθορίζουν το γενικότερο κλίμα της τάξεως και των συμπεριφορών των παιδιών. Γι' αυτό το λόγο κρίθηκε πολύτιμη η ολοκληρωμένη και αντικειμενική προσέγγιση των συνεντεύξεων από μέρους των νηπιαγωγών.

Τέλος, παράλληλα με την παρατήρηση, πραγματοποιήσαμε και ένα σύντομο είδος συνέντευξης στα παιδιά, το οποίο αποσκοπούσε στην διερεύνηση του παράγοντα με βάση τον οποίο συνεργάζονται κατά τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων.

1.4 Η διαδικασία της έρευνας

Η διαδικασία της έρευνας οργανώθηκε με τον ακόλουθο τρόπο:

Αρχικά, ενημερώθηκαν οι νηπιαγωγοί των αντίστοιχων νηπιαγωγείων του δείγματος σχετικά με το αντικείμενο της παρατήρησής μας, τον τρόπο διεξαγωγής της, το χρονικό διάστημα που θα διαρκούσε και την ακριβή ημερομηνία των παρακολουθήσεών μας. Στη συνέχεια, δημιουργήσαμε τον οδηγό παρατήρησης (βλ. παράρτημα 1), ο οποίος θα μας βοηθούσε στην συστηματικότερη καταγραφή των στοιχείων που θα συλλέγαμε κατά τη διάρκεια των παρακολουθήσεων μας. Τέλος, διαμορφώσαμε τη συνέντευξη που απευθυνόταν στις νηπιαγωγούς.

Η διάρκεια της παρατήρησής μας ήταν περίπου ένας μήνας, από τα μέσα Φεβρουαρίου ως τα μέσα Μαρτίου. Η παρατήρηση λάμβανε χώρα στη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων, οι οποίες ξεκινούν με την προσέλευση των παιδιών στο χώρο του νηπιαγωγείου και τερματίζονται με την έναρξη του οργανωμένου προγράμματος από τη νηπιαγωγό, και επιπροσθέτως στο διάλειμμα, με την προϋπόθεση όμως ότι αυτό γινόταν μέσα στα πλαίσια της σχολικής τάξης. Προκειμένου να έχουμε μια έγκυρη, ολοκληρωμένη και αντικειμενική παρατήρηση, τα νηπιαγωγεία του δείγματος αποτέλεσαν αντικείμενο παρατήρησης για τρεις συνεχείς ημέρες. Σ' αυτό το χρονικό διάστημα διαθέταμε αρκετό χρόνο να παρατηρήσουμε τα παιδιά, να διεξάγουμε τη συνέντευξη με τη νηπιαγωγό και να πάρουμε παράλληλα μια μικρή συνέντευξη από τα ίδια τα παιδιά.

Αφού ολοκληρώθηκε η επιτόπια παρατήρησή μας, επισκεφθήκαμε την πόλη της Θεσσαλονίκης, όπου χρησιμοποιήσαμε την ίδια συνέντευξη, θέλοντας να συλλέξουμε όσο το δυνατόν περισσότερα δεδομένα μπορούμε σχετικά με το αντικείμενο της έρευνάς μας.

Τέλος, πρέπει να σημειωθεί ότι σε όλη τη διάρκεια της διεξαγωγής της έρευνας, καταβλήθηκε προσπάθεια για μια όσο το δυνατόν διακριτικότερη παρουσία της ερευνήτριας στο χώρο του νηπιαγωγείου, ώστε να μη διαταραχθεί η συνηθισμένη καθημερινή λειτουργία του και ο τρόπος, καθώς και η φυσική συμπεριφορά των παιδιών εκεί, ούτως ώστε να μην έχουμε παραποίηση της πραγματικότητας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

Παρουσίαση των αποτελεσμάτων.

2.1 Αποτελέσματα του οδηγού παρατήρησης.

1) Η παρουσίαση των ερευνητικών δεδομένων θα ξεκινήσει με την καταγραφή των αποτελεσμάτων από τους οδηγούς παρατήρησης, οι οποίοι συμπληρώθηκαν κατά τη διάρκεια των επισκέψεών μας στα 10 νηπιαγωγεία του δείγματος.

Αρχικά έγινε μια καταγραφή των γωνιών που υπάρχουν στα νηπιαγωγεία του δείγματός μας.

ΓΩΝΙΕΣ	ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΑ
Οικοδ. Υλικού	10
Παζλ-Παιδ.υλικού	10
Βιβλιοθήκης	10
Ζωγραφικής	10
Κουκλοθέατρου	9
Μουσικής	9
Κουκλόσπιτου-Κουζινικών	9
Φύσης	6
Μεταμφίεσης	6
Μαγαζάκι	6
Κατασκευών	5
Κομμωτηρίου	2
Πλαστικής	2
Αυτοκίνητα	2
Γυμναστικής	2
Ιατρείο	1

Πίνακας 1. Γωνιές στα νηπιαγωγεία

Όπως φαίνεται από τον παραπάνω πίνακα, σε όλα τα νηπιαγωγεία του δείγματος υπήρχαν οι γωνιές του οικοδ.υλικού, του παζλ-παιδ.υλικού, της βιβλιοθήκης και της ζωγραφικής. Ωστόσο σε κάποια από αυτά παρατηρήθηκαν περιπτώσεις υπολειτουργίας, κυρίως όσον αφορά τη γωνιά της βιβλιοθήκης. Σε 9 από τα 10 νηπιαγωγεία που επισκεφθήκαμε, παρατηρήσαμε και τις γωνιές του κουκλοθέατρου, της μουσικής και του κουκλόσπιτου ή όταν δεν υπήρχε αυτό, των κουζινικών. Στα 6 νηπιαγωγεία λειτουργούσαν επίσης οι γωνιές του κουκλόσπιτου, της φύσης, της μεταμφίεσης και το μαγαζάκι. Επίσης, όπως παρατηρούμε τον παραπάνω πίνακα, βλέπουμε ότι στα 5 τμήματα υπήρχε και η γωνιά των κατασκευών. Τέλος, όπως φαίνεται παραπάνω, σε 2 μόνο από τα 10 νηπιαγωγεία του δείγματος λειτουργούσαν οι γωνιές του κομμωτηρίου, της πλαστικής, της γυμναστικής και τα αυτοκίνητα, ενώ σε 1 τμήμα είδαμε και γωνιά ιατροείου.

2) Κατά τη διάρκεια της παρατήρησή μας, έγινε η καταγραφή όλων των μετακινήσεων των παιδιών στις διάφορες γωνιές των τμημάτων που επισκεφθήκαμε. Έτσι, προκύπτουν τα παρακάτω δεδομένα:

ΓΩΝΙΕΣ	ΑΓΟΡΙΑ	ΚΟΡΙΤΣΙΑ	ΣΥΝΟΛΟ	%
Ζωγραφικής	61	75	136	23.8
Παζλ-Παιδ.Υλικού	48	52	100	17.5
Οικοδ.Υλικού	65	21	86	15
Κουκλόσπιτο	16	47	63	11

Πίνακας 2. Οι 4 πρώτες σε προτίμηση γωνιές

Από τον παραπάνω πίνακα διαφαίνεται η προτίμηση των παιδιών ως προς τις γωνιές του νηπιαγωγείου. Κατά τη διάρκεια της παρατήρησης καταγράφηκαν 570 μετακινήσεις των παιδιών στις γωνιές, από τις οποίες οι 270 έγιναν από αγόρια και οι 300 από κορίτσια. Στον πίνακα 2 διακρίνονται οι τρεις πρώτες σε προτίμηση γωνιές, οι οποίες για τα αγόρια είναι η γωνιά του οικοδ.υλικού με ποσοστό 24%, της

ζωγραφικής με ποσοστό 20.5% και του παζλ-παιδ.υλικού με 17.7%, ενώ οι αντίστοιχες για τα κορίτσια είναι η γωνιά της ζωγραφικής με ποσοστό 25%, του παζλ-παιδ.υλικού με 17.3% και το κουκλόσπιτο με 15.6%. Στο σύνολο των παιδιών τα αποτελέσματα διαφοροποιούνται λίγο, καθώς, ανάμεσα στις γωνιές που επιλέγουν αυθόρμητα και με δική τους πρωτοβουλία τα παιδιά, πρώτη έρχεται η γωνιά της ζωγραφικής, με ποσοστό 23.8%, δεύτερη η γωνιά του παζλ-παιδ.υλικού, με 17.5% και του τρίτη του οικοδομικού υλικού, με 15%, ενώ πολύ κοντά βρίσκεται και η γωνιά του κουκλόσπιτου-κουζινικών με ποσοστό 11%.

3) Στη συνέχεια, στην προσπάθειά μας να παρατηρήσουμε τα παιχνίδια και τους ρόλους που αναλαμβάνουν τα παιδιά στις διάφορες γωνιές του νηπιαγωγείου, καταγράψαμε τις παρακάτω συμπεριφορές: Αναφορικά με το παιχνίδι των αγοριών, παρατηρήθηκαν μιμήσεις επαγγελμάτων που χαρακτηρίζουν σε μεγάλο βαθμό το ανδρικό φύλο, για παράδειγμα καταγράψαμε 19 περιπτώσεις παιδιών να αναπαριστούν τους χτίστες-μάστορες, ενώ έπαιζαν με το οικοδ.υλικό, 3 τους στρατιώτες, χρησιμοποιώντας όπλα που έφτιαχναν με τα τουβλάκια, 2 τους γιατρούς, χρησιμοποιώντας ρούχα από τη γωνιά της μεταμφίεσης, 2 τους αστυνόμους, 2 τους πλοίαρχους, μια φορά τον πιλότο κ. α. Επίσης τα αγόρια πολύ συχνά αναλάμβαναν ρόλους εμπνευσμένους από ήρωες των κινουμένων σχεδίων, όπως π.χ. νίντζα, μπάτμαν και ιππότες. Τέλος, παρατηρήθηκαν συμπεριφορές αγοριών που προέρχονταν από την μίμηση προτύπων της οικογένειας, π.χ. παρίσταναν τους μπαμπάδες, τα μωρά, αλλά, προς έκπληξή μας, είδαμε και 2 περιπτώσεις αγοριών, στη μια από τις οποίες το αγόρι σε συνεργασία με ένα κορίτσι μαγειρεύαν στην κουζίνα, αφού πρώτα είχαν ψωνίσει τα απαραίτητα από το μπακάλικο, και στη συνέχεια μαζί με το ίδιο κορίτσι στη γωνιά της μεταμφίεσης φόρεσαν ρούχα του αντιθέτου φύλου και βγήκαν μαζί βόλτα. Στην άλλη περίπτωση παρατηρήσαμε 3 αγόρια να βρίσκονται στη γωνιά του μπακαλικού και να χτυπούν τα φρούτα και τα λαχανικά πάνω σε αυτό, προκαλώντας πολύ θόρυβο και αναστάτωση στην τάξη, ή οποία, όμως, ύστερα από την παρέμβαση της νηπιαγωγού σταμάτησε εντελώς και τα αγόρια συνέχισαν το παιχνίδι τους ξεφλουδίζοντας και μαγειρεύοντας τα λαχανικά.

Αναφορικά με το παιχνίδι των κοριτσιών στις γωνιές δραστηριοτήτων, παρατηρήθηκαν, αντίστοιχα με τα αγόρια, συμπεριφορές χαρακτηριστικές του γυναικείου φύλου. Αξίζει να σημειωθεί ότι σε όλα τα τμήματα που επισκεφθήκαμε



είδαμε κορίτσια να μιμούνται παραδοσιακούς γυναικείους ρόλους, όπως π.χ. σιδέρωμα, πλύσιμο, συμμάζεμα και μαγείρεμα. Ακόμη, ρόλοι εμπνευσμένοι από τον οικογενειακό περιβάλλον ήταν και αυτοί των παιδιών-μωρών και της νονάς. Ρόλοι που συναντήθηκαν σε αρκετά νηπιαγωγεία ήταν ακόμη αυτοί της βασίλισσας, της νύφης και της γιατρού με την άρρωστη και ορισμένες φορές και μια βοηθό. Τέλος, καταγράψαμε ένα ποσοστό της τάξεως του 7% από τις συνολικές μετακινήσεις των κοριτσιών στις διάφορες γωνιές, κατά το οποίο προσανατολίζονταν στη γωνιά του οικοδ.υλικού, όπου έπαιζαν με τα αγόρια, βοηθώντας τους κάποιες φορές να ολοκληρώσουν το παιχνίδι τους, παίρνοντας οδηγίες και ακολουθώντας κανόνες, οι οποίοι ως επί το πλείστον είχαν δημιουργηθεί από τα αγόρια.

4) Έπειτα, τέθηκε το θέμα του αν και κατά πόσο συχνά τα κορίτσια μετακινούνταν προς τις “αγορίστικες” γωνιές και το αντίθετο, καθώς επίσης και ποια είναι η αντίδραση του άλλου φύλου προς αυτό. Στα 10 τμήματα του δείγματος καταγράφηκαν συνολικά 21 μετακινήσεις κοριτσιών προς τις “αγορίστικες” γωνιές, κυρίως στη γωνιά του οικοδ.υλικού. Στις 17 περιπτώσεις τα αγόρια συνεργάστηκαν και έπαιζαν μαζί τους αρμονικά, χωρίς προστριβές και συγκρούσεις, ενώ στις υπόλοιπες 4 περιπτώσεις παρατηρήσαμε διαμαρτυρία των αγοριών, κατηγορώντας τα κορίτσια ότι τους χαλάνε το παιχνίδι.

Αντίστοιχα, για τα αγόρια καταγράφηκαν 23 περιπτώσεις κατά τις οποίες μετακινήθηκαν προς τις “κοριτσιίστικες” γωνιές, με κατεύθυνση κυρίως προς τη γωνιά του κουκλόσπιτου, των κουζινικών και στο μαγαζάκι. Από αυτές, στις 9 περιπτώσεις τα κορίτσια είτε παίζουν μαζί τους, είτε συνεργάζονται προκειμένου να φτιάξουν κάτι. Σε 10 περιπτώσεις παρατηρούμε μια πιο έντονη αντίδραση των κοριτσιών, με φωνές και διαμαρτυρίες στην νηπιαγωγό, π.χ. “*κυρία ο Γιώργος μας χαλάει το παιχνίδι*” ή “*μας παίρνει τις κούκλες*”, “*μας ενοχλεί*”, ενώ καταγράφηκαν και 3 περιπτώσεις παντελούς αδιαφορίας από μέρους των κοριτσιών, στην προσπάθεια των αγοριών να τα προσεγγίσουν και να παίζουν μαζί τους. Τέλος, μεγάλη εντύπωση μας έκανε η σχεδόν ακραία αντίδραση ενός κοριτσιού, το οποίο, θέλοντας να απομακρύνει ένα αγόρι από τη γωνιά των κουζινικών, όπου μέχρι εκείνη την ώρα έπαιζε μόνη της, τσίριζε πάρα πολύ δυνατά φωνάζοντάς του “*φύγε*” και αφού δε κατάφερε το σκοπό της, δεν δίστασε να το χτυπήσει!

5) Σ' αυτό το σημείο θεωρούμε σημαντικό να καταγράψουμε και τον τρόπο που αντιδρά η νηπιαγωγός καθώς βλέπει αγόρια να μετακινούνται προς τις “κοριτσίστικες” γωνιές. Έτσι λοιπόν, από τις 23 μετακινήσεις των αγοριών προς τις γωνιές που θεωρούνται περισσότερο αντιπροσωπευτικές του άλλου φύλου, καταγράφηκαν 13 περιπτώσεις κατά τις οποίες η νηπιαγωγός δεν αντιδρά καθόλου, δίνοντάς μας την εντύπωση ότι το θεωρεί φυσιολογικό, 6 κατά τις οποίες παρακινεί τα κορίτσια να δεχτούν τα αγόρια στο παιχνίδι τους λέγοντάς τους π.χ. “*παίξτε και τον Τάσο κορίτσια*”, 3 στις οποίες στέλνει τα αγόρια σε άλλες γωνιές γιατί παρεμπόδιζαν το παιχνίδι των κοριτσιών, αφού είχαν έρθει καθυστερημένα και δε μπόρεσαν να ενσωματωθούν στο κλίμα του παιχνιδιού και τέλος, 1 περίπτωση όπου η νηπιαγωγός ενθαρρύνει 3 αγόρια να αναλάβουν μη στερεοτυπικό ρόλο στο παιχνίδι λέγοντάς τους τα εξής: “*δε νομίζετε ότι είναι προτιμότερο αντί να χτυπάτε τα λαχανικά πάνω στο μπακάλικο να τα καθαρίσετε και να τα μαγειρέψετε;*”.

6) Περιπτώσεις συνεργασίας στις διάφορες γωνιές καταγράφηκαν σε όλα τα νηπιαγωγεία του δείγματος. Οι γωνιές που ευνοούσαν περισσότερο τη συνεργασία των παιδιών ήταν πρωτίστως του οικοδ.υλικού, του παιδαγωγικού και τέλος του κουκλόσπιτου. Ωστόσο η φύση της συνεργασίας δεν ήταν πάντα ομαλή. Ανάμεσα στα κορίτσια παρατηρήθηκαν κάποιες συγκρούσεις και διαφωνίες στις γωνιές του μπακάλικου, των κουζινικών και του κουκλόσπιτου, που είχαν να κάνουν κυρίως με τη μοιρασιά των αντικειμένων και ρόλων στο συμβολικό παιχνίδι. Για παράδειγμα, υπήρξε διαφωνία για το ποιο κορίτσι θα αναλάμβανε το ρόλο της μαμάς ή για το ποιο θα μαγείρευε και θα έστρωνε το τραπέζι. Όσον αφορά τα αγόρια, παρατηρήθηκαν συγκρούσεις και καβγάδες στη μοιρασιά του οικοδ.υλικού και των αυτοκινήτων. Στον πίνακα που ακολουθεί φαίνεται η συνεργασία των παιδιών ως προς τον παράγοντα του φύλου τους.

ΠΕΡΙΠΤΩΣΕΙΣ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΑΓΟΡΙΩΝ	ΜΕ ΑΓΟΡΙΑ	ΜΕ ΚΟΡΙΤΣΙΑ
62	47	15
ΠΕΡΙΠΤΩΣΕΙΣ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΚΟΡΙΤΣΙΩΝ	ΜΕ ΑΓΟΡΙΑ	ΜΕ ΚΟΡΙΤΣΙΑ
66	7	59

Πίνακας 3. Περιπτώσεις συνεργασίας αγοριών και κοριτσιών στις γωνιές.

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα, διακρίνουμε ότι στα αγόρια παρατηρήθηκαν 62 περιπτώσεις συνεργασίας κατά τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων, από τις οποίες οι 47 ήταν με παιδιά του ίδιου φύλου και οι υπόλοιπες 15 με του αντιθέτου, δηλαδή με κορίτσια.

Όσον αφορά στα κορίτσια, καταγράφηκαν 66 περιπτώσεις συνεργασίας καθ' όλη τη διάρκεια της παρατήρησης. Στις 59 από τις 66 περιπτώσεις που είχαμε, τα κορίτσια συνεργάστηκαν με παιδιά του ίδιου φύλου, ενώ μόνο σε 7 περιπτώσεις και με παιδιά του αντιθέτου φύλου. Είναι φανερό λοιπόν ότι τα παιδιά του δείγματος προτίμησαν στο μεγαλύτερο ποσοστό τους να συνεργαστούν με παιδιά με τα οποία ανήκαν στο ίδιο φύλο με αυτά, παρά στο αντίθετο.

7) Σ' αυτό το σημείο θεωρούμε σκόπιμο να παρουσιαστεί ένα είδος μικρής συνέντευξης που πήραμε από τα παιδιά και έχει σχέση με το κριτήριο με το οποίο επιλέγουν παιδιά για να συνεργαστούν. Απλοποιήσαμε την παραπάνω ερώτηση ώστε να μπορέσουμε να εκμαιεύσουμε από τα παιδιά κάποια απάντηση, αλλά και πάλι συναντήσαμε δυσκολίες στην ακριβή και ολοκληρωμένη αιτιολόγησή της. Συγκεκριμένα από τα 120 παιδιά του δείγματος απάντησαν μόνο τα 93. Τα υπόλοιπα είτε αρνήθηκαν να απαντήσουν εντελώς, είτε απαντούσαν εκτός θέματος, είτε επαναλάμβαναν τα λόγια της ερώτησης, αφού πρώτα την μετέτρεπαν σε κατάφαση. Από τις 93 ολοκληρωμένες απαντήσεις που λάβαμε από το σύνολο των παιδιών, οι 41 αφορούσαν αγόρια, οι 21 από τις οποίες ανέφεραν ως κριτήριο συνεργασίας τη φιλία, λέγοντάς μας για παράδειγμα ότι συνεργάζονται *“επειδή είναι φίλοι”* ή *“γιατί είμαστε στην ίδια ομάδα: Παναθηναϊκοί”*, οι 9 το φύλο υποστηρίζοντας ότι: *“εμείς δεν παίζουμε τα κορίτσια και τα κορίτσια δε μας παίζουν”*, οι 6 κάποια προγενέστερη σχέση όπως π.χ. *“τον ξέρω από τη γειτονιά”* ή *“επειδή έρχεται σπίτι μου”*, οι 3 την

παρέμβαση κάποιου ενήλικα π.χ. της νηπιαγωγού, λέγοντας τα εξής: *“παίζουμε εδώ γιατί η κυρία δε μας αφήνει να παίζουμε όλοι μαζί”* και οι 2 την ηλικία υποστηρίζοντας ότι *“εμείς παίζουμε όλοι μαζί επειδή είμαστε οι πιο μεγάλοι”*. Όσον αφορά τα κορίτσια, οι 23 από τις 52 ολοκληρωμένες απαντήσεις που πήραμε ανέφεραν τη φιλία ως παράγοντα για συνεργασία, λέγοντας π.χ. ότι *“παίζουμε μαζί επειδή είμαστε φίλες”* ή *“παίζουμε μαζί επειδή οι άλλες δε μας έχουν φίλες”*, οι 14 το φύλο *“γιατί εμείς δεν παίζουμε με τα αγόρια”* ή *“γιατί δε μπορώ να παίξω με τα αγόρια”*, οι 6 την ηλικία, λέγοντας ότι *“παίζουμε μαζί γιατί ήμασταν μαζί και στα προνήπια”*, ή *“την παίζω γιατί είναι μικρούλα και δε την παίζουν οι άλλοι”*, οι 5 κάποια συγκεκριμένη σχέση π.χ. *“επειδή είναι αδερφές ή ξαδέρφες”* και τέλος οι υπόλοιπες 4 την παρέμβαση κάποιου ενήλικα, λέγοντας π.χ. *“επειδή έτσι μας είπε η κυρία”*.

8) Στη συνέχεια καταγράφουμε τα αποτελέσματα από τα 10 τμήματα που επισκεφθήκαμε σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο γίνεται η επιλογή της γωνιάς απασχόλησης. Ύστερα από την παρατήρηση στα νηπιαγωγεία του δείγματος και από κάποιες ερωτήσεις που κάναμε στα παιδιά έγινε φανερό ότι στα 6 από τα 10 νηπιαγωγεία του δείγματος τα παιδιά κατευθύνονται προς μια περιοχή δραστηριοτήτων ύστερα από προσωπική επιθυμία, σε 2 τμήματα ύστερα από παρότρυνση της νηπιαγωγού, δηλαδή η νηπιαγωγός κατευθύνει και ορίζει τόσο το που όσο και το με ποιόν θα παίξει κάθε παιδί. Χαρακτηριστικές εκφράσεις των νηπιαγωγών, όπως καταγράφηκαν μέσα από την παρατήρησή μας είναι οι παρακάτω: *“Τάσο εσύ θα πας να παίζεις με τον Ανδρέα στα τουβλάκια”*, ή *“όταν τελειώσουν η Μαρία με την Κατερίνα από την κουζίνα θα πάει η Φαίη με την Παρασκευούλα”*. Τέλος, στα υπόλοιπα 2 τμήματα γίνεται συνδυασμός των δυο αυτών παραγόντων, δηλαδή η νηπιαγωγός επεμβαίνει μόνο σε περιπτώσεις που βλέπει κάποιο παιδί να μην ασχολείται με κάτι.

Στον πίνακα που ακολουθεί φαίνονται οι αντιδράσεις των νηπίων σε περιπτώσεις “συνωστισμού” σε μια γωνιά. Με την έννοια “συνωστισμός”, θέλουμε να δηλώσουμε τις περιπτώσεις κατά τις οποίες παρατηρείται το φαινόμενο να μαζεύονται περισσότερα παιδιά σε κάποια γωνιά απ’ ότι είναι επιτρεπτό σύμφωνα με τους κανόνες της τάξης.

Περιπτώσεις “συνωστισμού”	Παίζουν- Συνεργάζονται	Καβγαδίζουν- Διαφωνούν	Δουλεύουν ανεξάρτητα
17	12	3	2

Πίνακας 4. Παρατηρούμενες περιπτώσεις “συνωστισμού” στις γωνιές.

Κατά τη διάρκεια της παρατήρησής μας καταγράφηκαν 17 περιπτώσεις συνωστισμού σε κάποιες γωνιές, με κυριότερες αυτή του οικοδ.υλικού και του κουκλόσπιτου. Για να γίνει κατανοητή η έννοια του συνωστισμού εξηγούμε ότι αυτό συμβαίνει όταν σε μια γωνιά συγκεντρώνονται περισσότερα παιδιά από τον αριθμό που είχε οριστεί με κάποιο τρόπο από την αρχή της χρονιάς. Όπως φαίνεται λοιπόν από τον πίνακα 4 στις 12 από αυτές τις περιπτώσεις παρατηρήθηκε μια πολύ καλή συνεργασία των παιδιών, στις 3 παρουσιάστηκαν κάποιες διαφωνίες και ίσως κάποιος καβγάς, ενώ είχαμε και 2 περιπτώσεις όπου τα παιδιά παρόλο που βρίσκονταν στον ίδιο χώρο, έπαιζαν το καθένα μόνο του, χωρίς να λαμβάνει υπόψη το ένα την παρουσία του άλλου.

9) Τελειώνοντας με την ανάλυση του οδηγού παρατήρησης, παρουσιάζουμε ορισμένες περιπτώσεις παρέμβασης των παιδιών στο χώρο του νηπιαγωγείου, επιδιώκοντας να τονίσουμε κυρίως το γεγονός ότι τα παιδιά πολλές φορές εκφράζουν στερεότυπες συμπεριφορές μέσα από τη διαφορετική χρήση κάποιων αντικειμένων, υποδεικνύοντας παράλληλα ότι τα συγκεκριμένα παιχνίδια είναι σε έλλειψη στο συγκεκριμένο χώρο. Στα 9 από τα 10 νηπιαγωγεία του δείγματος παρατηρήθηκαν, έστω και μία φορά, περιπτώσεις παρέμβασης των παιδιών στο χώρο. Όσον αφορά τα αγόρια, παρατηρήθηκαν οι εξής συμπεριφορές: Σε ένα τμήμα χρησιμοποίησαν τα τουβλάκια ως όπλα, σε ένα άλλο ως κινητά τηλέφωνα, και σε ένα τρίτο τμήμα ως κάγκελα για να κλείσουν ένα ντουλάπι, με στόχο να το μετατρέψουν σε φυλακή. Επίσης, σε ένα άλλο τμήμα χρησιμοποίησαν τα καρεκλάκια ως υπολογιστές, πατώντας κάποια φανταστικά κουμπιά, ένα στρογγυλό καπάκι από κάποιο παιχνίδι ως τιμόνι αμαξίου, ενώ σε άλλη τάξη χρησιμοποίησαν κουτιά από το παιδαγωγικό υλικό ως οικοδ.υλικό, χτίζοντας μ' αυτά ορόφους σπιτιών. Στο τελευταίο νηπιαγωγείο που

επισκεφθήκαμε χρησιμοποιήθηκε το καροτσάκι για τις κούκλες ως ασθενοφόρο και από κάποιο άλλο παιδί ως κομπρεσέρ.

Όσον αφορά στα κορίτσια, καταγράφηκαν οι παρακάτω περιπτώσεις παρέμβασης στο χώρο: Στο δεύτερο νηπιαγωγείο που επισκεφθήκαμε χρησιμοποίησαν το κουκλόσπιτο ως κουκλοθέατρο και σ' ένα άλλο τους πάγκους ως κρεβάτια ιατρού ή για να κοιμηθούν οι κούκλες τους.

Τέλος, καταγράφηκαν και οι εξής περιπτώσεις που έχουν να κάνουν και με τα δυο φύλα: στο πρώτο τμήμα παρατηρήσαμε ότι χρησιμοποίησαν τους πάγκους ως βάρκες, αφού πρώτα τους αναποδογύρισαν ενώ σ' ένα άλλο ως βαγόνια τρένου, αφού τις είχαν τοποθετήσει τη μια πίσω από την άλλη.

2.2 Αποτελέσματα από τις συνεντεύξεις με τις νηπιαγωγούς.

Οι συνεντεύξεις με τις νηπιαγωγούς αποτέλεσαν τη δεύτερη ερευνητική μας προσπάθεια, μέσω της οποίας επιδιώξαμε να αντλήσουμε τις απόψεις τόσο των νηπιαγωγών του δείγματος, όσο και άλλων, με σκοπό την καλύτερη και πιο ολοκληρωμένη πληροφόρηση γύρω από το αντικείμενο της έρευνάς μας. Είναι αυτονόητο, άλλωστε, ότι οι νηπιαγωγοί που συναναστρέφονται καθημερινά με τα παιδιά έχουν σχηματίσει μια πληρέστερη και πιο αντικειμενική γνώμη για αυτά, και για αυτό το λόγο θεωρήθηκε η άποψή τους ως πολύ σημαντική για την παρούσα εργασία. Στη συνέχεια παρουσιάζονται ορισμένα δημογραφικά στοιχεία των νηπιαγωγών που έλαβαν μέρος στην έρευνα.

Από τις 30 εκπαιδευτικούς που ερωτήθηκαν, ήταν όλες γένους θηλυκού και παντρεμένες. Τα νηπιαγωγεία στα οποία εργάζονταν κατά το συγκεκριμένο χρονικό διάστημα ήταν ως επί το πλείστον διθέσια, εκτός από τρία μονοθέσια και δυο τριθέσια. Τα έτη υπηρεσίας τους καταγράφηκαν ως εξής: Οι 2 από τις 30 νηπιαγωγούς του δείγματος είχαν από 1-5 έτη υπηρεσίας, άλλες 2 είχαν από 6-15, 12 νηπιαγωγοί είχαν από 16-25 χρόνια υπηρεσίας και οι υπόλοιπες 14 είχαν από 26-35 έτη υπηρεσίας.

Παρακάτω γίνεται η ανάλυση των αποτελεσμάτων από τις απαντήσεις των νηπιαγωγών.

1) Ποιος οργάνωσε τις γωνιές στο νηπιαγωγείο;

Στον πίνακα που ακολουθεί διακρίνονται οι απαντήσεις των νηπιαγωγών σχετικά με την οργάνωση της αίθουσας του νηπιαγωγείου στο οποίο εργάζονται, σε συνάρτηση με τα έτη υπηρεσίας της καθεμιάς.

ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ	Η ΙΔΙΑ	ΑΠΟ ΚΟΙΝΟΥ ΟΙ ΣΥΝΑΔΕΛΦΙΣΣΕΣ	Η ΙΔΙΑ ΜΑΖΙ ΜΕ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ
1-5	2	0	0
6-15	0	2	0
16-25	4	5	3
26-35	8	4	2

Πίνακας 5. Πρωτοβουλία για οργάνωση των γωνιών στην τάξη.

Όπως φαίνεται από τον παραπάνω πίνακα, οι 2 νηπιαγωγοί που έχουν από 1-5 έτη υπηρεσίας, μας απάντησαν ότι η οργάνωση της σχολικής τάξης γίνεται αποκλειστικά από τις ίδιες, ενώ οι 2 νηπιαγωγοί που έχουν από 6-15 χρόνια υπηρεσίας μας είπαν ότι η διαμόρφωση των γωνιών έγινε σε συνεργασία με την συνάδελφο που μοιράζεται την αίθουσα. Όσον αφορά στις νηπιαγωγούς με έτη υπηρεσίας από 16-25, οι απαντήσεις ποικίλουν: οι 4 από τις 12 νηπιαγωγούς μας είπαν ότι η οργάνωση των γωνιών στο νηπιαγωγείο γίνεται από την ίδια την νηπιαγωγό, οι 5 μας απάντησαν ότι συνεργάζονται και με την άλλη συνάδελφο, με την οποία μοιράζονται από κοινού την ίδια αίθουσα, ενώ τρεις νηπιαγωγοί είπαν ότι αυτό γίνεται από τις ίδιες σε συνεργασία με τα παιδιά. Τέλος, όσον αφορά στις νηπιαγωγούς του δείγματος που είχαν έτη υπηρεσίας από 26-35 χρόνια, οι 8 από τις 14 μας είπαν ότι η οργάνωση των γωνιών στο νηπιαγωγείο γίνεται αποκλειστικά από τις ίδιες, οι 4 μας απάντησαν ότι συνεργάζονται γι' αυτό το σκοπό με την συνάδελφο τους, η οποία βρίσκεται στο ίδιο νηπιαγωγείο, ενώ μόνο 2 είπαν πως συμμετέχουν και τα νήπια στην υλοποίηση αυτού του σκοπού.

2) Λειτουργούν όλη την ημέρα οι γωνιές;

Σ' αυτή την ερώτηση σχεδόν όλες οι νηπιαγωγοί μας απάντησαν καταφατικά, ενώ μερικές το εξειδίκευσαν μόνο για την ώρα του διαλείμματος και των ελεύθερων δραστηριοτήτων.

3) Μπορούν τα παιδιά να τις αλλάξουν, να τις διακοσμήσουν, να τις αναδιοργανώσουν;

Στην παραπάνω ερώτηση λάβαμε 24 στις 30 θετικές απαντήσεις και 3 αρνητικές. Άλλες 2 νηπιαγωγοί μας διευκρίνισαν ότι αυτό μπορεί να γίνει από τα παιδιά, αλλά μόνο μαζί με τη νηπιαγωγό του τμήματος. Τέλος, μια νηπιαγωγός μας απάντησε ότι στα παιδιά επιτρέπεται μόνο να τις διακοσμήσουν κι όχι να τις αλλάξουν εντελώς.

4) Υπάρχουν “αγορίστικες” και κοριτσίστικες γωνιές; Αν ναι, ποιες είναι αυτές;

Οι 25 από τις 30 νηπιαγωγούς που πήραμε συνέντευξη, μας απάντησαν ότι δεν γίνεται κάποιος διαχωρισμός ανάμεσα σε “αγορίστικες” και “κοριτσίστικες” γωνιές. Μόνο 5 μας έδωσαν θετική απάντηση στην ερώτησή μας, ορίζοντας ως “κοριτσίστικες”, κυρίως, τις γωνιές του κουκλόσπιτου, του κουκλοθέατρου, της μεταμφίεσης, των κουζινικών και το καβαλέτο, και ως “αγορίστικες”, τη γωνιά του οικοδ.υλικού, των κατασκευών, των αυτοκινήτων, και τα επιτραπέζια παιχνίδια.

Στις νηπιαγωγούς που μας απάντησαν θετικά, έγινε μια επιπλέον ερώτηση σχετική με το θέμα. Αυτό που ζητούσαμε ήταν να μας διευκρινίσουν για ποιο λόγο νομίζουν ότι υφίσταται αυτός ο διαχωρισμός στις γωνιές του νηπιαγωγείου. Οι απαντήσεις διαμορφώθηκαν ως εξής: Οι 2 μας είπαν ότι αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι τα αγόρια έχουν περισσότερη ανάγκη για δράση, ενώ τα κορίτσια προτιμούν πιο ήρεμα παιχνίδια, 2 νηπιαγωγοί το απόδωσαν στις αντιλήψεις που έχουν ήδη διαμορφώσει τα παιδιά από την οικογένειά τους και μια μας είπε ότι αυτό σχετίζεται με την ιδιομορφία ορισμένων γωνιών.

5) Τι παιχνίδια παίζουν στις γωνιές τα παιδιά; Είναι “αντιπροσωπευτικά” του φύλου τους; Δώστε μας ένα παράδειγμα.

Στην παραπάνω ερώτηση λάβαμε 16 απαντήσεις από τις 30 ερωτηθείσες νηπιαγωγούς. Από αυτές οι 10 μας είπαν ότι τα παιχνίδια που παίζουν τα παιδιά στις γωνιές είναι “αντιπροσωπευτικά” του φύλου τους και μας όρισαν ως τους επικρατέστερους ρόλους για τα κορίτσια αυτούς της μαμάς με το παιδί-μωρό της, της βασίλισσας και της νοικοκυράς, ενώ οι αντίστοιχοι για τα αγόρια είναι αυτοί του αστυνόμου, του κυνηγού, του χτίστη, του πολεμιστή κ. α. Οι υπόλοιπες 6 εξήγησαν ότι δεν είναι πάντα έτσι, αλλά συμβαίνει πολλές φορές τα παιδιά να υιοθετούν ρόλους που εμπεριέχουν έντονα χαρακτηριστικά του άλλου φύλου.

Στη συνέχεια, τέθηκε η ερώτηση σχετικά με το αν οι συγκεκριμένες νηπιαγωγοί ενθαρρύνουν τα παιδιά να αναλάβουν κάποιους ρόλους οι οποίοι έρχονται σε αντίθεση με τα στερεότυπα του φύλου τους. Σ’ αυτή την ερώτηση μας απάντησαν 29 νηπιαγωγοί, οι 17 από τις οποίες μας έδωσαν θετική απάντηση, λέγοντάς μας ότι πολλές φορές παροτρύνουν τα αγόρια να παίζουν στο κουκλόσπιτο μαζί με τα κορίτσια ή να καθαρίσουν τα τραπέζια μετά από κάποια εργασία που έκαναν εκεί, ενώ οι 12 μας απάντησαν αρνητικά.

6) Παρατηρείτε κάποιο “συνωστισμό” σε ορισμένες γωνιές; Αν ναι, ποιες είναι αυτές;

Όλες οι νηπιαγωγοί του δείγματος μας έδωσαν θετική απάντηση στη συγκεκριμένη ερώτηση. Όσον αφορά στο δεύτερο σκέλος της ερώτησης, δηλαδή ποιες είναι αυτές οι γωνιές στις οποίες παρατηρείται ένας σχετικός “συνωστισμός”, οι απαντήσεις τους διακρίνονται καθαρά από τον παρακάτω πίνακα. Όπως έχει αναφερθεί παραπάνω, όταν μιλάμε για “συνωστισμό” στις διάφορες γωνιές του νηπιαγωγείου εννοούμε τις περιπτώσεις κατά τις οποίες συναθροίζονται περισσότερα παιδιά σε μια συγκεκριμένη γωνιά, απ’ ότι είναι επιτρεπτό σύμφωνα με τους κανόνες της τάξης.

ΓΩΝΙΕΣ	ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΝΗΠΙ/ΓΩΝ
Κουκλόσπιτο	22
Μαγαζάκι	9
Οικοδ.Υλικού	9
Κατασκευών	4
Ζωγραφικής-Εικαστικών	3
Μεταμφίεσης	3
Κουζινικών	3
Αυτοκίνητα	2
Παζλ-Παιδαγ.Υλικού	1

Πίνακας 6. Ο “συνωστισμός” στις γωνιές σύμφωνα με τις νηπιαγωγούς.

Από τον πίνακα 6 φαίνεται ότι, σύμφωνα με τη γνώμη των 22 από τις 30 νηπιαγωγούς, η γωνιά στην οποία συγκεντρώνονται τα περισσότερα παιδιά, με αποτέλεσμα να δημιουργείται “συνωστισμός”, είναι η γωνιά του κουκλόσπιτου. Οι 9 νηπιαγωγοί μας είπαν ότι αυτό συμβαίνει τόσο στο μαγαζάκι, όσο και στη γωνιά του οικοδ.υλικού, 4 στη γωνιά των κατασκευών και 3 ανέφεραν τις γωνιές της ζωγραφικής, της μεταμφίεσης και των κουζινικών. Τέλος, 2 νηπιαγωγοί θεώρησαν “δημοφιλή” τη γωνιά με τα αυτοκίνητα, ενώ μια μας είπε και για του παζλ-παιδαγ.υλικού.

7) Ποιες γωνιές ενθαρρύνουν περισσότερο τη συνεργασία των παιδιών;

Οι απαντήσεις που λάβαμε από τις νηπιαγωγούς του δείγματος για τη συγκεκριμένη ερώτηση καταγράφονται στον πίνακα που ακολουθεί. Εδώ πρέπει να σημειωθεί ότι οι παρακάτω γωνιές δεν υπήρχαν σε όλα τα νηπιαγωγεία του δείγματός μας. Ωστόσο, εμείς καταγράψαμε όλες τις απαντήσεις σχετικά με τις γωνιές που ενθαρρύνουν την συνεργασία των παιδιών στην πρώτη στήλη, ενώ στη δεύτερη φαίνεται ο αριθμός των νηπιαγωγών που μας έδωσε τη συγκεκριμένη απάντηση.

ΓΩΝΙΕΣ	ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ
Κουκλόσπιτο-κουζινικά	19
Οικοδ. Υλικού	14
Μαγαζάκι	11
Παζλ-Παιδαγ.Υλικού	5
Κατασκευών	4
Εικαστικών	4
Κουκλοθέατρου	3
Κομμωτηρίου	2
Αυτοκινήτων	1
Ιατρείο	1
Βιβλιοθήκης	1
Μεταμφίεσης	1

Πίνακας 7. Γωνιές που προωθούν τη συνεργασία των παιδιών

Όπως διακρίνουμε από τον πίνακα 7, καταγράφηκε μια ποικιλία απαντήσεων στην ερώτηση σχετικά με τις γωνιές στις οποίες τα παιδιά συνεργάζονται περισσότερο. Το μεγαλύτερο ποσοστό των απαντήσεων (19/30) αναφέρει τη γωνιά του κουκλόσπιτου, ενώ ένα σημαντικό μέρος (14/30) των ερωτηθέντων νηπιαγωγών ανέφερε και τη γωνιά του οικοδ.υλικού. Επίσης πολλές νηπιαγωγοί (11/30) μας απάντησαν ότι το μαγαζάκι είναι από τις περιοχές όπου ευνοείται η συνεργασία των παιδιών, ενώ κάποιες αναφέρθηκαν στη γωνιά του παιδαγ.υλικού (5/30). Ακόμη, λάβαμε 4 απαντήσεις που σχετίζονταν με τις γωνιές των κατασκευών και των εικαστικών, 3 οι οποίες ανέφεραν τις γωνιές του κουκλοθέατρου και των κουζινικών, και 2 αναφορικά με τη γωνιά του κομμωτηρίου. Τέλος, καταγράφηκαν και ορισμένες μεμονωμένες απαντήσεις που ανέφεραν τις γωνιές με τα αυτοκίνητα, το ιατρείο, της βιβλιοθήκης και της μεταμφίεσης.

Στη συνέχεια ζητήσαμε από τις νηπιαγωγούς να μας καταθέσουν τις απόψεις τους σχετικά με το αν υπήρχε περισσότερη συνεργασία ανάμεσα στα αγόρια, στα κορίτσια ή και στα δυο φύλα. Οι νηπιαγωγοί του δείγματος, ως επί το πλείστον (26/30), μας απάντησαν ότι υπάρχει συνεργασία και στα δύο φύλα και όχι αποκλειστικά στο ένα από αυτά. Τρεις μόνο μας διευκρίνισαν ότι έχουν παρατηρήσει περισσότερες

περιπτώσεις συνεργασίας ανάμεσα στα κορίτσια, ενώ μόνο μία νηπιαγωγός ανέφερε τα αγόρια.

8) Τα παιδιά επιλέγουν να πάνε στις γωνιές από μόνα τους;

Σ' αυτή την ερώτηση και οι 30 νηπιαγωγοί μας απάντησαν καταφατικά, ενώ λίγες ήταν αυτές που εξήγησαν ότι συμβαίνει κάποιες φορές οι ίδιες να τα παροτρύνουν όταν τα βλέπουν διστακτικά ή όταν δεν ασχολούνται με τίποτα.

Στη συνέχεια, θελήσαμε να μάθουμε αν υπάρχουν περιπτώσεις κατά τις οποίες ενθαρρύνει η νηπιαγωγός τα παιδιά ως προς την επιλογή γωνιάς και αν ναι, ποιες είναι αυτές οι γωνιές. Εδώ πήραμε 22 καταφατικές και 8 αρνητικές απαντήσεις. Οι γωνιές που είπαν οι νηπιαγωγοί ότι ενθαρρύνουν τα παιδιά να επισκεφθούν είναι κυρίως οι παρακάτω: γωνιά της βιβλιοθήκης (8/30), παζλ-παιδαγ.υλικού (6/30), οικοδ.υλικού (3/30), μαγαζάκι, ζωγραφικής, κατασκευών, μεταμφίεσης.

9) Οι προτιμήσεις τους είναι σταθερές ή ποικίλουν;

Στην τελευταία αυτή ερώτηση που τέθηκε στις νηπιαγωγούς το μεγαλύτερο ποσοστό των απαντήσεων (22/30) ανέφερε ότι οι προτιμήσεις των παιδιών συνήθως ποικίλουν ή είναι σταθερές για ένα πολύ μικρό χρονικό διάστημα, δηλαδή για όσο διαρκεί το ενδιαφέρον τους για το συγκεκριμένο παιχνίδι. Ενώ 8 από τις νηπιαγωγούς μας απάντησαν ότι οι προτιμήσεις των παιδιών ως προς την επιλογή παιχνιδιού και αντίστοιχης γωνιάς ποικίλουν αρκετά μέρα με τη μέρα.

2.3 Συσχετισμός των οδηγών παρατήρησης με τις συνεντεύξεις των νηπιαγωγών.

Στο τελευταίο μέρος της ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων, θα προσπαθήσουμε να παρουσιάσουμε το συσχετισμό των οδηγών παρατήρησης, οι οποίοι συμπληρώθηκαν κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής της έρευνας με τις επισκέψεις μας στα 10 νηπιαγωγεία, με τις συνεντεύξεις που πήραμε από τις 10 νηπιαγωγούς των αντίστοιχων τμημάτων. Παρακάτω χρησιμοποιούνται οι συμβολισμοί N1, N2, N3 για να ορίσουν τα 10 νηπιαγωγεία του δείγματος. Ακολουθεί ένας πίνακας, όπου καταγράφηκε ο συσχετισμός των οδηγών παρατήρησης με τις συνεντεύξεις των νηπιαγωγών σχετικά με τις “στερεότυπες”, “μη στερεότυπες”, ή “μεικτές” συμπεριφορές που παρατηρήθηκαν.

ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΑ	ΟΔΗΓΟΙ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ	ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ
N ₁	3	3
N ₂	3	3
N ₃	3	1
N ₄	1	1
N ₅	1	1
N ₆	1	1
N ₇	1	1
N ₈	3	3
N ₉	3	1
N ₁₀	2	2

Πίνακας 8. Οι συμπεριφορές των παιδιών μέσα από το συσχετισμό οδηγών παρατήρησης και συνεντεύξεων.

Όπου 1=Στερεότυπες Συμπεριφορές

Όπου 2=Μη στερεότυπες Συμπεριφορές

Όπου 3=Μεικτές συμπεριφορές

Όπως γίνεται κατανοητό από τον πίνακα 8, στις περισσότερες περιπτώσεις οι απαντήσεις των νηπιαγωγών συμπίπτουν με την κατάσταση που επικρατεί μέσα στην

τάξη. Αυτό σημαίνει ότι η άποψη των νηπιαγωγών, σχετικά με την ύπαρξη ή την απουσία “στερεοτυπικών” συμπεριφορών μέσα στην τάξη, συμπίπτει σε μεγάλο ποσοστό με τις συμπεριφορές που αναπτύσσουν τα παιδιά εκεί.

1) Συγκεκριμένα, στο N₁ η νηπιαγωγός μας είχε δηλώσει στη συνέντευξη ότι δεν κάνει κάποιο διαχωρισμό ανάμεσα σε “αγορίστικες” και “κοριτσίστικες” γωνιές και ωθεί τα παιδιά να παίζουν-συνεργάζονται όλα μαζί. Τα δεδομένα της συνέντευξης συνέπιπταν αρκετά με τη δική μας παρατήρηση. Τα παιδιά εκδήλωσαν αρχικά συμπεριφορές με εμφανή τα χαρακτηριστικά του φύλου τους, ωστόσο στη συνέχεια, και ύστερα από παρότρυνση της νηπιαγωγού, τα κορίτσια δέχτηκαν στο κουκλόσπιτο ένα αγόρι και την επόμενη ημέρα επισκέφθηκαν το κουκλόσπιτο ακόμη δύο αγόρια. Αυτό το γεγονός μας φανερώνει πόσο ουσιαστικής σημασίας είναι η άποψη και η στάση που κρατάει η νηπιαγωγός μέσα στην τάξη.

2) Στη συνέχεια, στο N₂, η νηπιαγωγός του τμήματος είχε πει στη συνέντευξη ότι, παρόλο που τα κορίτσια έχουν μια μεγαλύτερη προτίμηση στις κούκλες και τα αγόρια στο οικοδ.υλικό, η ίδια τα ενθαρρύνει πολλές φορές να υιοθετούν ρόλους “μη στερεοτυπικούς”. Κατά τη διάρκεια της παρατήρησης τα παιδιά εμφάνιζαν μεικτές συμπεριφορές (κορίτσια έπαιζαν με το οικοδ.υλικό μαζί με τα αγόρια και αγόρια μετακινήθηκαν προς το μαγαζάκι και το κουκλοθέατρο), οι οποίες καθοδηγούνταν κάποιες φορές από τη νηπιαγωγό τους π. χ. όταν αγόρια μετακινήθηκαν προς το μαγαζάκι και άρχισαν να χτυπούν τα φρούτα πάνω σ’ αυτό, η νηπιαγωγός τους είπε ότι θα ήταν προτιμότερο να φτιάξουν μια σαλάτα μ’ αυτά. Σ’ αυτή την περίπτωση παρατηρούμε ότι η παρέμβαση της νηπιαγωγού ήταν καταλυτική για τη συνέχεια του παιχνιδιού των παιδιών, αλλάζοντας σχεδόν εξολοκλήρου την πορεία του.

3) Συνεχίζοντας την παρατήρησή μας με το N₃, καταγράψαμε κάτι που μας έκανε εντύπωση. Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης με τη νηπιαγωγό, η ίδια υποστήριζε ότι υφίσταται ο διαχωρισμός των καθαρά “στερεότυπων” παιχνιδιών σε σχέση με το φύλο και ότι δεν θα παρακινούσε τα παιδιά να υιοθετήσουν ρόλους με χαρακτηριστικά που είναι περισσότερο συμβατά με το αντίθετο φύλο. Ωστόσο, κατά την παρατήρησή μας είδαμε μόνο αγόρια να επισκέπτονται το κουκλόσπιτο, και μάλιστα να μιμούνται τα μέλη μιας οικογένειας. Συγκεκριμένα, το ένα από τα δυο παρίστανε την γυναίκα, ενώ το άλλο τον άνδρα που βοηθούσε τη γυναίκα να

μαγειρεύει! Γεγονός είναι ότι καταγράφηκαν και συμπεριφορές αγοριών, οι οποίες ήταν περισσότερο συμβατές με το φύλο τους, όπως π. χ. μίμηση ηρώων κινουμένων σχεδίων (νίντζα, μπάτμαν κ.α.). Αν λάβουμε υπόψη και την παθητική, σχεδόν, συμπεριφορά της νηπιαγωγού, η οποία επενέβαινε μόνο σε περιπτώσεις σύγχυσης, μπορούμε να βγάλουμε το συμπέρασμα ότι η ουδέτερη αυτή αντιμετώπιση, απελευθέρωσε τα παιδιά από τυχόν ενδοιασμούς που τους διακατείχαν, οι οποίοι δημιουργούνται πολλές φορές από τις στερεοτυπικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συμπεριφορά των φύλων (Martin, 1990). Αυτό που θέλουμε να τονίσουμε είναι ότι η ουδέτερη στάση που κράτησε η νηπιαγωγός κατά τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων, βοήθησε τα παιδιά να εκφραστούν πιο ελεύθερα, χωρίς να νιώθουν οποιοδήποτε δισταγμό για το αν το παιχνίδι τους δεν ήταν συμβατό με τα στοιχεία που χαρακτηρίζουν το φύλο τους.

4) Στο N₄, στη συνέντευξη η νηπιαγωγός είχε δηλώσει ότι γίνεται ένας άτυπος διαχωρισμός σε “αγορίστικες” και “κοριτσίστικες” γωνιές, καθώς επίσης και ότι τα παιδιά επιλέγουν από μόνα τους τους συγκεκριμένους ρόλους, χωρίς κάποια παρέμβαση από μέρους της ίδιας. Η παρατήρησή μας επιβεβαίωσε τα δεδομένα της συνέντευξης, καθώς καταγράφηκαν σχεδόν αποκλειστικά μόνο “στερεοτυπικές” συμπεριφορές των παιδιών, με αρκετά έντονα, πολλές φορές, τα χαρακτηριστικά του φύλου τους.

5) Στη συνέχεια, στο N₅, είδαμε σε γενικές γραμμές ότι η στάση και η άποψη της νηπιαγωγού σχετικά με την ύπαρξη ή όχι των “στερεότυπων” στο παιχνίδι των παιδιών και στην επιλογή αντίστοιχης γωνιάς, ήταν σε συνάρτηση με την παρατηρούμενη συμπεριφορά τους. Η νηπιαγωγός τόνισε ότι τα παιδιά έρχονται με διαμορφωμένα τα χαρακτηριστικά του φύλου τους από το περιβάλλον της οικογένειας, με αποτέλεσμα να μην δέχονται ρόλους που δεν τους “αρμόζουν”, ακόμα κι αν τους το προτείνει η ίδια. Μέσα από την παρατήρηση, όντως αντιληφθήκαμε ότι τα συγκεκριμένα παιδιά προτιμούσαν να παίζουν-συνεργάζονται με παιδιά του ίδιου φύλου, και πάντα σε δραστηριότητες που ήταν όσο το δυνατόν πιο συμβατές με αυτό. Όμως, η συμπεριφορά της νηπιαγωγού πολλές φορές φανέρωνε έμμεσα τις πεποιθήσεις της, καθώς παρότρυνε κάποια παιδιά που δεν ασχολούνταν με κάτι, να προσανατολιστούν σε μια γωνιά όπου βρίσκονταν παιδιά του ίδιου φύλου και τα παιχνίδια που ασχολούνταν ήταν “αντιπροσωπευτικά” του

συγκεκριμένου φύλου. Επίσης, έτυχε ένα αγόρι να πλησιάσει τη γωνιά με τα κουζινικά , όπου έπαιζαν μόνο κορίτσια, και ύστερα από έντονη αντίδραση τους, η νηπιαγωγός το ενθάρρυνε να πάει σε μία από τις “αγορίστικες” γωνιές, λέγοντάς του το εξής: “άφησε τα κορίτσια, μην τα πειράζεις, πήγαινε να παίξεις εκεί με τα αγόρια”.

6) Στο τμήμα N₆ επικρατούσε περίπου μια παρόμοια κατάσταση με το προηγούμενο νηπιαγωγείο. Η νηπιαγωγός μας είχε πει αρχικά στη συνέντευξη ότι προσπαθεί να μην τοποθετεί τα παιδιά με βάση τα στεγανά του φύλου τους και ότι η δική της παρέμβαση στο ελεύθερο παιχνίδι περιορίζεται μόνο σε περιπτώσεις “συνωστισμού” σε κάποια γωνιά. Ωστόσο, η δική μας διαπίστωση κατά τη διάρκεια των παρακολουθήσεων, διέφερε σε πολλά σημεία από την εικόνα που είχαμε σχηματίσει μετά την ολοκλήρωση της συνέντευξης. Πρώτα απ’ όλα καταγράφηκαν αρκετές περιπτώσεις καθοδήγησης από μέρους της νηπιαγωγού σχετικά με την επιλογή γωνιάς. Αυτό είχε να κάνει περισσότερο με τα κορίτσια, για τα οποία, εκτός από αυτό, είχε καθορίσει και συγκεκριμένες παρεούλες για να παίζουν στις γωνιές, με αποτέλεσμα τα ίδια να μην είναι ελεύθερα να επιλέγουν ούτε την παρέα τους, ούτε και το παιχνίδι που τους ενδιαφέρει. Το γεγονός αυτό το αντιληφθήκαμε ακόμη πιο έντονα όταν κάναμε τη συνέντευξη στα παιδιά. Τότε, λοιπόν, στην ερώτηση που είχε να κάνει με το λόγο και τον παράγοντα με βάση τον οποίο επιλέγουν το ταίρι τους στο ελεύθερο παιχνίδι, τα συγκεκριμένα κορίτσια απάντησαν για το λόγο ότι “έτσι τους είχε πει η νηπιαγωγός”!

7) Στη συνέχεια, στο τμήμα N₇, είδαμε καθαρά να κυριαρχούν τα “στερεότυπα” του φύλου σε κάθε παιχνίδι των παιδιών. Η νηπιαγωγός του τμήματος, κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, τόνισε αρκετές φορές ότι η διαρρύθμιση του συγκεκριμένου χώρου δεν βοηθάει στην συνεργασία όλων των παιδιών μεταξύ τους. Το νηπιαγωγείο στεγαζόταν σε ένα χώρο που θυμίζει περισσότερο μια κατοικία, παρά μια τάξη νηπιαγωγείου, γεγονός που αποτρέπει την ελεύθερη επικοινωνία και συνεργασία των παιδιών, για το λόγο ότι οι διάφορες γωνιές είναι μοιρασμένες στα τριγύρω “δωμάτια”. Ωστόσο, η δική μας πεποίθηση είναι ότι μια καλύτερη εσωτερική διαρρύθμιση του χώρου από τις νηπιαγωγούς σε συνεργασία με τα παιδιά του τμήματος, θα επέφερε μια πολύ σημαντική αλλαγή τόσο στη συμπεριφορά των νηπίων σε σχέση με το χώρο, όσο και στη διάθεσή τους ως προς αυτόν. Επομένως, και πάλι, παρατηρούμε ότι η παρέμβαση της νηπιαγωγού, η οποία έχει διαμορφώσει

τον εσωτερικό χώρο σύμφωνα με τη δική της κρίση, τοποθετώντας στο ένα “δωμάτιο” τη γωνιά του κουκλόσπιτου και στο άλλο του οικοδ.υλικού, δημιούργησε έμμεσα το χώρο των κοριτσιών και το χώρο των αγοριών, βάζοντας ανάμεσά τους ένα αζεπέραστο εμπόδιο, τον ενδιάμεσο τοίχο. Αυτό φάνηκε έντονα στη διάρκεια της παρατήρησης, καθώς ορισμένα αγόρια που επιδίωξαν να προσεγγίσουν τη γωνιά του κουκλόσπιτου αντιμετώπισαν ισχυρή αντίσταση από τα κορίτσια που τον θεωρούσαν “δικό τους”

8) Στο επόμενο τμήμα, στο N₈, καταγράφηκαν ως επί το πλείστον “μεικτές” συμπεριφορές των παιδιών. Αυτό που εννοούμε με τον όρο “μεικτές” συμπεριφορές, είναι ότι κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού παρατηρήθηκαν συμπεριφορές που ήταν συμβατές με το φύλο των παιδιών, αλλά και άλλες που εμπεριείχαν πολλά χαρακτηριστικά του αντιθέτου φύλου. Για παράδειγμα, είδαμε κορίτσια να ζωγραφίζουν σε μικρές παρέες μαζί με άλλα κορίτσια, αλλά στη συνέχεια τα παρατηρήσαμε να παίζουν στο οικοδ.υλικό βοηθώντας τα αγόρια να ολοκληρώσουν το παιχνίδι τους. Ακόμη, παρατηρήσαμε και διάφορες άλλες περιπτώσεις ομαλούς συνεργασίας των παιδιών. Είναι γεγονός, ότι η νηπιαγωγός κρατούσε μια αρκετά ουδέτερη στάση, αφήνοντας τα παιδιά ελεύθερα να αναπτύξουν με όποιο τρόπο επιθυμούν το παιχνίδι τους. Αυτό που μας είχε δηλώσει και στη συνέντευξη που της πήραμε, ήταν ότι δεν διαχωρίζει τα παιδιά με βάση το φύλο τους, τα θεωρεί όλα ίσα και με αυτό τον τρόπο τους συμπεριφέρεται, πράγμα που εντοπίσαμε κι εμείς στην τάξη κατά τη διάρκεια της παρατήρησης μας.

9) Στο N₉ παρατηρήσαμε σε μεγάλο βαθμό να εκδηλώνονται μεικτές συμπεριφορές από τα παιδιά στην διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων και του διαλείμματος. Τα δεδομένα από την συνέντευξη με τη νηπιαγωγό, μας έκαναν να σχηματίσουμε την γνώμη ότι δέχεται ως φυσική τη συμπεριφορά των παιδιών, κατά την οποία, την ώρα του παιχνιδιού στις γωνιές, τα παιδιά ομαδοποιούνται με βάση τα “στερεότυπα” του φύλου και ότι θεωρεί αποδεκτό το διαχωρισμό των γωνιών της τάξης σε “αγορίστικες” και “κοριτσίστικες”. Ακόμη, δήλωσε ότι δεν θα ενθάρρυνε τα παιδιά να αναλάβουν ρόλους οι οποίοι έρχονται σε αντίθεση με τα “στερεότυπα” του φύλου τους. Η δική μας παρατήρηση κατέγραψε ουδέτερες συμπεριφορές, όταν π.χ. ένα αγόρι ήταν ο αρχηγός κατεύθυνε τα κορίτσια και τα αγόρια της παρέας του να φτιάξουν ένα κάστρο στη γωνιά του οικοδ.υλικού, ή όταν ένα αγόρι σε συνεργασία με

ένα κορίτσι ζωγράφιζαν στο καβαλέτο. Αντίστοιχα, παρατηρήσαμε αποκλειστικά μόνο κορίτσια στη γωνιά του κουκλόσπιτου.

10) Το τελευταίο τμήμα, το N₁₀, ήταν το μοναδικό τμήμα στο οποίο καταγράψαμε συμπεριφορές παιδιών, οι οποίες δεν χαρακτηρίζονταν αποκλειστικά από τις διαφορές ως προς το φύλο τους. Παρατηρήσαμε πάρα πολλές περιπτώσεις συνεργασίας ανάμεσα και στα δυο φύλα, στις οποίες τα παιδιά συμπεριφέρονταν ισότιμα το ένα στο άλλο. Είδαμε αγόρια σε συνεργασία με κορίτσια στο κουκλόσπιτο να αναπαριστούν μια οικογένεια, κορίτσια να παίζουν μαζί με αγόρια στο οικοδ.υλικό και στην κουζίνα, ένα αγόρι με ένα κορίτσι να μεταμφιέζονται και να παίζουν μαζί καθώς επίσης και ένα αγόρι να βοηθάει ένα κορίτσι να σχεδιάσει ένα αυτοκίνητο. Αυτά, και άλλα πολλά παραδείγματα, μας έδωσαν μια εικόνα ενός νηπιαγωγείου, στο οποίο υπάρχει ένα άψογο κλίμα ομόνοιας και συνεργασίας ανάμεσα σε όλα τα παιδιά. Πολύ σημαντικός είναι και ο ρόλος του εκπαιδευτικού, βέβαια, σε ένα τέτοιο επίτευγμα. Η νηπιαγωγός του τμήματος μας είχε πει στη συνέντευξη πως όταν παρουσιαστεί η κατάλληλη ευκαιρία ωθεί τα παιδιά να ασχοληθούν με πράγματα που δεν θεωρούνται συμβατά με τα “στερεότυπα” του φύλου τους, στέλνοντας π.χ. τα αγόρια στο κουκλοθέατρο και στη γωνιά της μεταμφίεσης. Επίσης, ουσιαστικής σημασίας θεωρείται και το γεγονός ότι η νηπιαγωγός ζητάει τη γνώμη, αλλά και τη βοήθεια των μικρών μαθητών της όταν πρόκειται να στολίσει ή να αναδιοργανώσει κάποια γωνιά της αίθουσας, π.χ. ζήτησε τη γνώμη των παιδιών για το ποια είναι η καλύτερη θέση για να τοποθετήσουν τις εργασίες που είχαν φτιάξει εκείνη την ημέρα. Σ’ αυτό το σημείο μπορούμε να αντιληφθούμε πόσο θετικά αποβαίνει όλο αυτό το δημοκρατικό κλίμα που επικρατεί στην τάξη στην συμπεριφορά και τη διάθεση των παιδιών του συγκεκριμένου τμήματος. Το αποτέλεσμα ήταν εμφανές και σε μας κατά τη διάρκεια της παρατήρησης, τόσο μέσα από τη συμπεριφορά των παιδιών μέσα στο χώρο, όσο και από τις σχέσεις που αναπτύχθηκαν μεταξύ τους. Λειτουργούσαν όλα πολύ αρμονικά με μια τάση προς εξιδανίκευση.

ΤΡΙΤΟ ΜΕΡΟΣ

Α) ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.

Βασική επιδίωξη της εργασίας μας ήταν να διερευνήσουμε τον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιούν τα αγόρια και τα κορίτσια το χώρο του νηπιαγωγείου, καθώς επίσης και την στάση και τις αντιλήψεις των νηπιαγωγών ως προς αυτό. Ακόμη, θελήσαμε να εξετάσουμε το βαθμό στον οποίο παρουσιάζουν τα παιδιά στερεότυπη ως προς το φύλο συμπεριφορά στο παιχνίδι, καθώς και ποιο από τα δυο φύλα εμφανίζει περισσότερο τυπική για το φύλο του συμπεριφορά.

Μέσα από την έρευνά μας, αντλήσαμε κάποια πολύ σημαντικά αποτελέσματα τα οποία θα αναλύσουμε αμέσως παρακάτω.

Αναφορικά με την καταγραφή των γωνιών στα νηπιαγωγεία του δείγματός μας, παρατηρήθηκαν αρκετές ελλείψεις, τόσο στα υλικά, όσο και στην ύπαρξη κάποιων πολύ σημαντικών και ιδιαίτερα αγαπητών στα παιδιά γωνιών. Σε όλα τα νηπιαγωγεία που επισκεφθήκαμε υπήρχαν οι γωνιές του οικοδ.υλικού, του παζλ-παιδ.υλικού, της βιβλιοθήκης και της ζωγραφικής, ενώ στα 9 από τα 10 είδαμε τη γωνιά του κουκλοθέατρου, της μουσικής και του κουκλόσπιτου-κουζινικών. Σε 6 μόνο τμήματα καταγράφηκε η γωνιά της φύσης, της μεταμφίεσης και το μαγαζάκι, ενώ σε 5 υπήρχε και η γωνιά των κατασκευών. Τέλος, μόνο 2 στα 10 νηπιαγωγεία είχαν οργανώσει τη γωνιά του κομμωτηρίου, της πλαστικής και του γκαράζ. Όμως, οι παραπάνω γωνιές δεν ήταν όλες επαρκώς εξοπλισμένες, έτσι ώστε να έλκουν το ενδιαφέρον των παιδιών, με αποτέλεσμα πολλές φορές να υπολειτουργούν ή να αποτελούν ένα απλό διακοσμητικό στοιχείο μέσα στην τάξη. Ένα ακόμη στοιχείο που παρατηρήσαμε ήταν ότι οι γωνιές στα νηπιαγωγεία του δείγματος ήταν αρκετά εξειδικευμένες και εξοπλισμένες με υλικά με μονολειτουργικά χαρακτηριστικά, π.χ. “κομμωτήριο” ή “μαγαζάκι”, γεγονός που απέτρεπε τα παιδιά από μια ευέλικτη χρησιμοποίηση του χώρου. Ακόμα παρατηρήθηκαν 2 περιπτώσεις, κατά τις οποίες γωνιές όπως π.χ. του κουκλοθέατρου, να βρίσκονται διπλωμένες και στοιβαγμένες πίσω από πόρτες ή ντουλάπες. Τέλος, το παιδ.υλικό και η γωνιά της μουσικής στα περισσότερα νηπιαγωγεία ήταν τοποθετημένα αρκετά ψηλά, με αποτέλεσμα τα παιδιά να χρειάζονται τη βοήθεια της νηπιαγωγού ή την υποστήριξη από ένα καρεκλάκι για να τα φτάσουν.

Από τις παραπάνω γωνιές βρέθηκε ότι οι επικρατέστερες στις προτιμήσεις στο σύνολο των παιδιών είναι η γωνιά της ζωγραφικής, του παζλ-παιδαγ.υλικού, του

οικοδ.υλικού και τέλος, του κουκλόσπιτου. Παρατηρούμε ότι τα παιδιά στο σύνολό τους επιλέγουν ουδέτερες γωνιές, δηλαδή γωνιές που δεν είναι επιφορτισμένες με απόψεις για τα χαρακτηριστικά στοιχεία του ενός ή του άλλου φύλου. Στο ίδιο συμπέρασμα έχει καταλήξει και η έρευνα της Κακανά (1999), για τη σημασία του χώρου του νηπιαγωγείου στη διαμόρφωση της έννοιας της ταυτότητας του φύλου στο παιδί της προσχολικής ηλικίας. Ωστόσο, παρατηρείται διαφοροποίηση στα αποτελέσματα μας, όταν εμπλέκεται και ο παράγοντας του φύλου. Σύμφωνα και με τη έρευνα της Συγκολλίτου (1989), βρέθηκε σαφής διάκριση στη χρήση ορισμένων λειτουργικών χώρων, κυρίως των χώρων της κουζίνας και στις κούκλες-κρεβατοκάμαρα που χρησιμοποιούνταν ως επί το πλείστον από κορίτσια, ενώ οι κατασκευές χρησιμοποιούνταν κυρίως από αγόρια. Στη δική μας έρευνα, όταν θελήσαμε να διερευνήσουμε τις 3 πρώτες σε προτίμηση γωνιές σε σχέση με το φύλο των παιδιών, τα αποτελέσματα είχαν ως εξής: για τα αγόρια πρώτη έρχεται η γωνιά του οικοδ.υλικού, δεύτερη της ζωγραφικής και τρίτη του παζλ-παιδ.υλικού, ενώ αντίστοιχα για τα κορίτσια πρώτη έρχεται η γωνιά της ζωγραφικής, δεύτερη του παζλ-παιδ.υλικού και τρίτη η γωνιά του κουκλόσπιτου. Θα πρέπει λάβουμε υπόψη ότι η γωνιά του κουκλόσπιτου σε ένα νηπιαγωγείο δεν υπήρχε καθόλου, ενώ σε ένα άλλο υστερούσε σημαντικά λόγω τις ακατάλληλης θέσης στην οποία είχε τοποθετηθεί (σε ένα στενό διάδρομο από τον οποίο περνούσαν συνεχώς παιδιά). Πιθανόν, το γεγονός αυτό να εξηγεί την αιτία που το κουκλόσπιτο υστερεί στην προτίμηση των κοριτσιών. Μπορούμε ακόμη να υποθέσουμε ότι τα κορίτσια έχοντας υποστεί ένα κορεσμό από παιχνίδια του τύπου κουζινικών-κρεβατοκάμαρας, τόσο μέσα στο χώρο του σχολείου όσο και έξω από αυτόν, αναζητούν κάτι καινούριο και πιο συναρπαστικό, το οποίο μπορεί να βρίσκουν κατά την ενασχόληση τους με τη ζωγραφική ή τα παιδαγωγικά παιχνίδια. Γίνεται, λοιπόν, φανερό ότι τα παιδιά επιλέγουν ως επί το πλείστον γωνιές, οι οποίες είναι συμβατές με τα χαρακτηριστικά του φύλου τους ή ουδέτερες προς αυτά. Ακόμα, πρέπει να τονιστεί ότι στα 6 από τα 10 τμήματα του δείγματος, τα νήπια κατευθύνονται προς μια γωνιά ύστερα από προσωπική επιθυμία, σε 2 μετά από παρότρυνση της νηπιαγωγού, ενώ στα άλλα 2 γίνεται συνδυασμός των παραπάνω. Αυτό επιβεβαιώνει την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων σχετικά με την επιλογή γωνιάς, αφού η πλειονότητα των παιδιών επιλέγει κυρίως από προσωπική βούληση τη γωνιά που θα κατευθυνθεί.

Σε συνάρτηση με την επιλογή γωνιάς είναι και οι ρόλοι που αναπτύσσουν εκεί τα παιδιά. Τα αγόρια παρατηρήθηκαν να μιμούνται ρόλους από ανδρικά επαγγέλματα,

ήρωες των κινουμένων σχεδίων ή από τον οικογενειακό κύκλο π.χ. μπαμπάς, παιδί κ.α. Από τα 10 νηπιαγωγεία του δείγματος καταγράφηκαν μόνο 2 περιπτώσεις μη στερεότυπης συμπεριφοράς στο παιχνίδι των αγοριών. Στη μια είδαμε ένα αγόρι να μαγειρεύει μαζί με ένα κορίτσι ενώ στην άλλη είδαμε δυο αγόρια στο κουκλόσπιτο να έχουν πάρει το ένα το ρόλο του μπαμπά και το άλλο της μαμάς. Η δεύτερη περίπτωση μας εντυπωσίασε πολύ, καθώς είναι γνωστό ότι τα παιδιά ήδη απ' αυτή την ηλικία έχουν κατακτήσει την έννοια της ταυτότητας του φύλου τους και άρα σχεδόν ποτέ δεν οικειοποιούνται τα χαρακτηριστικά του αντιθέτου φύλου, ακόμα και όταν πρέπει να ικανοποιήσουν τις ανάγκες του παιχνιδιού τους. Το μόνο που μπορούμε να υποθέσουμε και για τις δυο περιπτώσεις μη στερεότυπης συμπεριφοράς είναι ότι αυτή μπορεί να οφείλεται, είτε στις διαφορετικές παραστάσεις που έχουν τα παιδιά από την ζωή μέσα στην οικογένειά τους, είτε στην ουδέτερη συμπεριφορά από μέρους της νηπιαγωγού, η οποία αποφεύγοντας να επέμβει στο συμβολικό παιχνίδι των παιδιών τους αφήνει, ουσιαστικά, το περιθώριο να κινηθούν ελεύθερα στο χώρο, σύμφωνα με τις δικές τους πρωτοβουλίες και προτιμήσεις. Τα κορίτσια παρουσίασαν λιγότερο στερεότυπη ως προς το φύλο συμπεριφορά κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού στις ελεύθερες δραστηριότητες και στο διάλειμμα. Παρατηρήθηκαν, δηλαδή, συμπεριφορές τόσο στερεότυπες, π.χ. μίμηση παραδοσιακών γυναικείων ρόλων και επαγγελμάτων, όσο και μη στερεότυπες, π.χ. έπαιζαν μαζί με τα αγόρια στο οικοδ.υλικό με ποσοστό προτίμησης προς αυτή τη γωνιά 7%. Παρόμοια ήταν και τα πορίσματα από την έρευνα της Δεληγιάννη- Κουϊμτζή (1985), σύμφωνα με τα οποία, το φαινόμενο αυτό ερμηνεύτηκε εξαιτίας του γεγονότος ότι τα αγόρια δέχονται μεγαλύτερη κοινωνική πίεση για να μην παρεκκλίνουν από την τυπική για το φύλο τους συμπεριφορά, απ' ότι τα κορίτσια.

Όσον αφορά στη συνεργασία των παιδιών, παρατηρήθηκε ότι στην πλειονότητά τους τα παιδιά επιλέγουν κυρίως άλλα παιδιά του ιδίου φύλου για να συνεργαστούν. Από τις 62 περιπτώσεις συνεργασίας που καταγράφηκαν για τα αγόρια οι 47 ήταν με παιδιά του ίδιου φύλου, ενώ μόνο οι 15 σχετίζονταν με το αντίθετο φύλο. Αντίστοιχα για τα κορίτσια καταγράφηκαν 66 περιπτώσεις συνεργασίας, από τις οποίες οι 59 ήταν με κορίτσια και μόνο οι 7 με αγόρια. Γίνεται φανερό λοιπόν ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών επιλέγει κάποιον με τον οποίο ανήκει στο ίδιο φύλο για να συνεργαστεί. Ακόμα παρατηρήθηκαν και κάποιες μετακινήσεις των παιδιών προς τις γωνιές που συνήθως προορίζονται για παιχνίδια των παιδιών του αντιθέτου φύλου. Εδώ τα αγόρια παρουσιάστηκαν πιο συνεργάσιμα από τα κορίτσια, καθώς στις

περισσότερες περιπτώσεις που μετακινήθηκαν τα κορίτσια προς τις “αγορίστικες” γωνιές, τα αγόρια συνεργάστηκαν αρμονικά μαζί τους, ενώ στις μετακινήσεις των αγοριών προς τις “κοριτσίστικες” γωνιές, ελάχιστες ήταν οι περιπτώσεις που τα κορίτσια συνεργάστηκαν και έπαιξαν αρμονικά μαζί τους, καθώς οι συνήθειες αντιδράσεις τους ήταν η διαμαρτυρία ή η πλήρης αδιαφορία.

Τα ίδια τα παιδιά, όταν ρωτήθηκαν σχετικά με το κριτήριο με το οποίο επιλέγουν κάποιο παιδί για να συνεργαστούν, ανέφεραν ως πρώτο τον παράγοντα της φιλίας. Οι υπόλοιπες απαντήσεις σχετίζονταν με την ηλικία, το φύλο ή κάποια προγενέστερη σχέση. Μέσα από τις απαντήσεις τους αντιλαμβανόμαστε πόσο σημαντική θέση κατέχει η φιλία στις σχέσεις των παιδιών αυτής της ηλικίας.

Ακόμα, βρέθηκε ότι η οργάνωση της τάξης, ενός χώρου που τα παιδιά περνούν αρκετές ώρες καθημερινά, γίνεται, είτε αποκλειστικά από την ίδια τη νηπιαγωγό, είτε σε συνεργασία με τη συνάδελφο που μοιράζονται από κοινού την αίθουσα. Ελάχιστες ήταν οι νηπιαγωγοί που μας είπαν ότι ζητάνε και τη βοήθεια των παιδιών για αυτό το λόγο. Θεωρούμε ότι είναι σημαντική η συμμετοχή των παιδιών στη διαμόρφωση του χώρου, καθώς μ’ αυτό τον τρόπο έχουν τα παιδιά τη δυνατότητα να εκφράσουν τις απόψεις τους για ένα χώρο που τους αφορά άμεσα και που ουσιαστικά θέτονται οι βάσεις για την ένταξή τους στο κοινωνικό σύνολο.

Επίσης, η πλειονότητα των νηπιαγωγών υποστηρίζει ότι δεν υφίσταται πλέον ο διαχωρισμός ανάμεσα σε “αγορίστικες” και “κοριτσίστικες” γωνιές και ότι όλα τα παιδιά ασχολούνται και παίζουν όλα μαζί σε όλες τις γωνιές του νηπιαγωγείου. Μόνο 5 από τις 30 νηπιαγωγούς μας δήλωσαν ότι υπάρχει αυτός ο διαχωρισμός, και μας ανέδειξαν ποιες είναι οι γωνιές που προτιμά το κάθε φύλο. Ωστόσο, τα δεδομένα της παρατήρησής μας αναδεικνύουν το ακριβώς αντίθετο και αυτό μας κάνει να είμαστε επιφυλακτικοί ως προς την αξιοπιστία των απαντήσεων που λάβαμε.

Επιπλέον, σχετικά με το αν η επιλογή της γωνιάς γίνεται ύστερα από προσωπική βούληση των παιδιών ή αν τα παροτρύνουν οι ίδιες οι νηπιαγωγοί, οι 22 από τις 30 μας είπαν ότι τα παιδιά επιλέγουν αποκλειστικά από μόνα τους τη γωνιά στην οποία θα μετακινηθούν και αυτές οι προτιμήσεις τους ποικίλουν (ή είναι σταθερές μόνο για ένα μικρό χρονικό διάστημα). Ακόμα μας είπαν ότι οι γωνιές που προωθούν περισσότερο τη συνεργασία των παιδιών είναι η γωνιά του κουκλόσπιτου, του οικοδ.υλικού και το μαγαζάκι και η συνεργασία που παρατηρείται σ’ αυτές τις γωνιές είναι ανάμεσα σε παιδιά που ανήκουν και στα δυο φύλα. Εμείς, ωστόσο, μέσα από την παρατήρησή μας και τη μικρή συζήτηση που κάναμε με τα παιδιά,

αντιληφθήκαμε ότι η πλειονότητα των παιδιών επιλέγει να συνεργαστεί με κάποιο παιδί που ανήκει στο ίδιο φύλο με αυτό.

Τέλος, μέσα από το συσχετισμό των οδηγιών παρατήρησης με τις συνεντεύξεις που πήραμε από τις νηπιαγωγούς των 10 τμημάτων που επισκεφθήκαμε, προκύπτει μια ταύτιση των παρατηρούμενων συμπεριφορών των παιδιών με τις απόψεις που εκφράστηκαν από τις νηπιαγωγούς σχετικά με την ύπαρξη ή την απουσία “στερεότυπων” συμπεριφορών μέσα στο χώρο του νηπιαγωγείου. Συγκεκριμένα, στα 3 από τα 10 τμήματα, τόσο η νηπιαγωγός, όσο και η δική μας παρατήρηση φανέρωσε μεικτές συμπεριφορές των παιδιών μέσα στο χώρο του νηπιαγωγείου, ενώ στα 4 τμήματα καταγράφηκαν “στερεότυπες” συμπεριφορές από την πλειονότητα των παιδιών και σε 1 μόνο τμήμα παρατηρήθηκαν “μη στερεότυπες” συμπεριφορές, δηλαδή συμπεριφορές που δε χαρακτηρίζονταν αποκλειστικά από τα χαρακτηριστικά του φύλου του κάθε παιδιού. Τέλος, σε 2 τμήματα παρατηρήθηκε κάποια αντίθεση ανάμεσα στα δεδομένα του οδηγού παρατήρησης και στις απαντήσεις της νηπιαγωγού. Ενώ, δηλαδή, η νηπιαγωγός μας είπε ότι οι συμπεριφορές που αναπτύσσουν τα παιδιά στο ελεύθερο παιχνίδι είναι αποκλειστικά στερεότυπες, εμείς κατά την παρατήρησή μας είδαμε να αναπτύσσονται μεικτές συμπεριφορές, στερεότυπες και μη, από μέρους των παιδιών.

Αυτό που μπορούμε να συμπεράνουμε είναι ότι παρόλο που ένα μεγάλο ποσοστό παιδιών παρουσίασε στερεότυπη συμπεριφορά ως προς την επιλογή γωνιάς, συνεργάτη, παιχνιδιού και ρόλου, στο σύνολό τους τα παιδιά παρουσίασαν μεικτές συμπεριφορές. Καταγράφηκαν αρκετές περιπτώσεις απασχόλησης των κοριτσιών με “αγορίστικα” παιχνίδια, συνεργασίας των δυο φύλων, είτε σε “αγορίστικες”, είτε σε “κοριτσίστικες” γωνιές, καθώς και περιπτώσεις κατά τις οποίες, ένα παιδί βοηθούσε ένα άλλο του αντιθέτου φύλου στην ολοκλήρωση ενός έργου.

Στη συνέχεια γίνεται ο έλεγχος των συμπερασμάτων από την έρευνά μας σε σχέση με τις υποθέσεις που είχαμε κάνει εξ αρχής.

Έτσι, λοιπόν, είχαμε υποθέσει ότι τα παιδιά θα χρησιμοποιούσαν τις γωνιές του νηπιαγωγείου με μοναδικό κριτήριο τις κυρίαρχες “στερεότυπες” απόψεις και τις διαφοροποιήσεις που προκύπτουν ως αποτέλεσμα αυτών. Δηλαδή, τα παιδιά θα επέλεγαν γωνιές που είναι όσο το δυνατόν πιο αντιπροσωπευτικές του φύλου τους. Ύστερα από την επεξεργασία των αποτελεσμάτων, αντιληφθήκαμε ότι πρώτη σε προτίμηση, στο σύνολο των παιδιών, έρχεται η γωνιά της ζωγραφικής, η οποία θεωρείται ουδέτερη, δηλαδή δεν αναπτύσσονται εκεί “στερεότυπες” για το φύλο

τους συμπεριφορές. Τα περισσότερα παιδιά, με την είσοδό τους στο χώρο του νηπιαγωγείου, αφού τακτοποιούσαν την τσάντα τους, κατευθύνονταν προς τη γωνιά της ζωγραφικής και προτού ασχοληθούν με οτιδήποτε άλλο, έκαναν μια ζωγραφιά με ελεύθερο θέμα, την οποία στη συνέχεια τοποθετούσαν στο συρταράκι τους. Μετά από αυτό, που σημειωτέον γινόταν κυρίως ύστερα από προσωπική επιθυμία των παιδιών, τα παιδιά προσανατολίζονταν προς τις υπόλοιπες γωνιές τις αρεσκείας τους. Αυτή η κατάσταση, ωστόσο, είναι πιθανόν στη σκέψη των παιδιών να αποτελεί ένα συγκεκριμένο σημείο αναφοράς στο ημερήσιο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, που έχουν συνηθίσει πλέον να τηρούν, ακόμα κι αν πολλές φορές δεν το επιθυμούν πραγματικά. Όταν στη συνέχεια θελήσαμε να διαχωρίσουμε τις επικρατέστερες γωνιές με βάση τον παράγοντα του φύλου τους, παρατηρήσαμε ότι το πρώτο αποτέλεσμα διαφοροποιείται σημαντικά. Όσον αφορά στα αγόρια, η πρώτη σε προτίμηση γωνιά είναι η γωνιά του οικοδ.υλικού. Η συγκεκριμένη γωνιά αποτελεί μια από τις κυριότερες γωνιές όπου τα παιδιά αναπτύσσουν “στερεότυπες” για το φύλο τους συμπεριφορές κυρίως μέσα από το συμβολικό παιχνίδι. Εκεί, καταγράφηκαν πολλές περιπτώσεις αγοριών να αναπαριστούν κάποια επαγγέλματα που είναι χαρακτηριστικά του ανδρικού φύλου, όπως π.χ. χτίστες, μάστορες, αστυνόμοι, πλοίαρχοι, πιλότοι κ.α. Επίσης παρατηρήσαμε αγόρια, να μιμούνται τις κινήσεις κινηματογραφικών ηρώων, όπως π.χ. νίντζα, μπάτμαν κ.α., χρησιμοποιώντας κάποια αυτοσχέδια όπλα ή κάποια τουβλάκια από το οικοδ.υλικό.

Όσον αφορά στα κορίτσια, η πρώτη σε προτίμηση γωνιά αναδεικνύεται η γωνιά της ζωγραφικής με ποσοστό 25%, αλλά πολύ κοντά βρίσκεται και η γωνιά του κουκλόσπιτου. Η γωνιά της ζωγραφικής θεωρείται ουδέτερη γωνιά, δηλαδή δεν εντοπίζεται έντονα η ανάπτυξη στερεότυπης συμπεριφοράς του ενός ή του άλλου φύλου εκεί. Ωστόσο, στο κουκλόσπιτο τα κορίτσια μιμούνταν κυρίως τυπικούς παραδοσιακούς γυναικείους ρόλους (πλύσιμο, σιδέρωμα, μαγείρεμα, κ.α.). Επίσης, αναπαριστούσαν μόνο τα θηλυκά μέλη μιας οικογένειας και οι ρόλοι που αναλάμβαναν είχαν αποκλειστικά τα στοιχεία του θηλυκού γένους. Ρόλοι που καταγράφηκαν στο ελεύθερο παιχνίδι των κοριτσιών είναι και αυτοί της βασίλισσας, πριγκίπισσας, γιατρού-άρρωστης και νύφης. Αυτό, βέβαια θεωρείται απολύτως φυσιολογικό και κατά κάποιο τρόπο, αναμενόμενο, αφού τα κορίτσια έπαιζαν μόνο με παιδιά ανήκαν στο ίδιο φύλο μ’ αυτά. Συγκριτικά με αυτά τα δεδομένα, λίγες ήταν οι περιπτώσεις που τα κορίτσια προσανατολίστηκαν προς γωνιές που δεν ήταν συμβατές με τα χαρακτηριστικά του φύλου τους. Ένα μικρό ποσοστό, περίπου 7%,

των κοριτσιών προτίμησε τη γωνιά του οικοδομικού, όπου αρκετές φορές παρατηρήθηκε και συνεργασία με τα αγόρια κατά την διεξαγωγή ενός “έργου”, π.χ. κορίτσια συνεργάζονταν με αγόρια για να φτιάξουν ένα κάστρο, ένα πύργο κ.α. Παρ’ όλα αυτά, θεωρείται σημαντικό ακόμα και αυτό το μικρό ποσοστό των κοριτσιών που ασχολήθηκε με ένα καθαρά “αγορίστικο” παιχνίδι, αν το συγκρίνουμε με τις ακόμα λιγότερες περιπτώσεις που καταγράφηκαν αγόρια σε “κοριτσίστικες” γωνιές. Στις περισσότερες, πάντως, περιπτώσεις το παιχνίδι των κοριτσιών είτε ήταν μίμηση του παιχνιδιού των αγοριών, είτε καθοδηγούνταν άμεσα από τα ίδια τα αγόρια με οδηγίες και κανονισμούς που φρόντιζαν να δημιουργούν. Επομένως, παρατηρούμε τα αγόρια να διαθέτουν αρχηγικές τάσεις και να τις εξωτερικεύουν έμμεσα στο ελεύθερο παιχνίδι τους.

Από τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι η κεντρική υπόθεσή μας επιβεβαιώθηκε μέσα από τα δεδομένα της έρευνας. Στο μεγαλύτερό τους ποσοστό τα παιδιά προτιμούν να ασχολούνται με δραστηριότητες και παιχνίδια που είναι συμβατά με τα χαρακτηριστικά του φύλου τους. Οι ελάχιστες περιπτώσεις μη στερεότυπης συμπεριφοράς που καταγράφηκαν ίσως να εξηγούνται ως αποτέλεσμα του διαφορετικού κοινωνικού και κυρίως οικογενειακού περιβάλλοντος των συγκεκριμένων παιδιών ή της ουδέτερης στάσης της νηπιαγωγού.

Όσον αφορά στο δεύτερο ερευνητικό μας στόχο, αρχικά είχαμε υποθέσει ότι τα κορίτσια θα παρουσίαζαν λιγότερο στερεότυπη συμπεριφορά σε σχέση με τα αγόρια. Ο λόγος που μας ώθησε να διατυπώσουμε την παραπάνω υπόθεση είναι ότι, όπως προκύπτει από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, τα αγόρια δέχονται καθημερινά πολύ μεγαλύτερη κοινωνική πίεση για να μην παρεκτραπούν από τις “προσταγές” του ανδρικού φύλου, απ’ ότι τα κορίτσια. Η δική μας ερευνητική προσπάθεια κατέληξε στην επιβεβαίωση και της δεύτερης υπόθεσής μας, αν και οι διαφορές στο ποσοστό ανάπτυξης στερεότυπων συμπεριφορών ανάμεσα στα δυο φύλα ήταν πολύ μικρές. Πιο συγκεκριμένα, τα αγόρια ανάμεσα στις “κοριτσίστικες” γωνιές επέλεξαν να μετακινηθούν μόνο στη γωνιά του κουκλόσπιτου με ποσοστό 5,9% έναντι του συνόλου των μετακινήσεών τους στις γωνιές του νηπιαγωγείου. Στη συγκεκριμένη γωνιά παρατηρήθηκαν ως επί το πλείστον στερεότυπες συμπεριφορές από μέρους των παιδιών, δηλαδή συμπεριφορές που είναι αποκλειστικά συμβατές με τα χαρακτηριστικά του αντρικού φύλου. Όσον αφορά στα κορίτσια, παρατηρήσαμε ότι έτειναν πολύ πιο εύκολα απ’ ότι τα αγόρια να παρεκκλίνουν από τα χαρακτηριστικά του φύλου τους κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού και του

διαλείμματος. Ειδικότερα, καταγράφηκε το ποσοστό της τάξεως του 7%, αναφορικά με τις μετακινήσεις των κοριτσιών προς τη γωνιά του οικοδ.υλικού, η οποία θεωρείται ως μια κατεξοχήν “αγορίστικη” γωνιά. Εκεί καταγράφηκαν συμπεριφορές κοριτσιών, στις οποίες εντοπίζονται αρκετά χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς των αγοριών σε σχέση με το παιχνίδι, π.χ. έχτιζαν σπίτια και πύργους, άλλες φορές σε συνεργασία με τ’ αγόρια και άλλες σε μικρές ομάδες που αποτελούνταν μόνο από κορίτσια.

Εδώ λοιπόν, αντιλαμβανόμαστε ότι τα κορίτσια, παρότι είχαν μικρή διαφορά με τ’ αγόρια ως προς το ποσοστό επιλογής μη στερεοτυπικού παιχνιδιού, ωστόσο παρουσίασαν μεγαλύτερη ευκολία στην υιοθέτηση “αντρικών” ρόλων κατά τη διάρκεια αυτού του παιχνιδιού. Δηλαδή, τα κορίτσια έτειναν να παρουσιάσουν λιγότερο στερεότυπη, ως προς το φύλο, συμπεριφορά απ’ ότι τα αγόρια, καθώς υιοθέτησαν ορισμένους ρόλους όπως π.χ. του χτίστη, του μάστορα και ακόμα και κάποιου που φτιάχνει όπλα(!), που θεωρούνται καθαρά αντρικοί ρόλοι στην κοινωνία μας.

Η τρίτη υπόθεσή μας σχετιζόταν με τη συνεργασία των παιδιών στις διάφορες γωνιές του νηπιαγωγείου. Εμείς είχαμε υποθέσει ότι η εκάστοτε συνεργασία ανάμεσα στα παιδιά θα καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό με βάση το φύλο τους. Γεγονός είναι ότι τα παιδιά όρισαν ως πρωταρχικό κριτήριο για τη συνεργασία τους, τη φιλία, και δευτερευόντως το φύλο και την ηλικία. Παρ’ όλα αυτά η δική μας παρατήρηση κατέληξε στο συμπέρασμα ότι το φύλο αποτελεί ένα πολύ σημαντικό κριτήριο συνεργασίας των παιδιών, για το λόγο ότι καταγράφηκαν πολύ περισσότερες περιπτώσεις συνεργασίας ανάμεσα σε παιδιά του ίδιου φύλου, ενώ ελάχιστες ήταν αυτές που καταγράφηκαν ανάμεσα σε παιδιά αντιθέτου φύλου (για τα αγόρια: 47 περιπτώσεις συνεργασίας με αγόρια και 15 με κορίτσια, για τα κορίτσια: 59 περιπτώσεις συνεργασίας με κορίτσια και 7 με αγόρια.). Εξάλλου, πολλές αντιδράσεις παρουσιάστηκαν στην προσπάθεια κάποιων παιδιών να προσεγγίσουν τις γωνιές και το παιχνίδι παιδιών που ανήκαν στο άλλο φύλο. Μάλιστα, δεν ήταν λίγες οι περιπτώσεις που γίναμε μάρτυρες ακραίων αντιδράσεων, με φωνές και καβγάδες που περιελάμβαναν ακόμα και κλωτσιές από μέρους των παιδιών , επειδή κάποιο παιδί του αντιθέτου φύλου προσπάθησε να προσεγγίσει στο παιχνίδι τους. Επομένως, θα μπορούσαμε να πούμε ότι σε γενικές γραμμές επιβεβαιώθηκε και η τρίτη μας ερευνητική υπόθεση. Το συγκεκριμένο πόρισμα επιβεβαιώνεται και από την έρευνα της Κακανά (1999, 797), η οποία στα συμπεράσματά της γράφει: “είναι γεγονός ότι

τα αγόρια και τα κορίτσια προτιμούν να παίζουν με παιδιά του ίδιου φύλου και μάλιστα συνηθίζουν να επιλέγουν τα παιχνίδια που ταιριάζουν στο φύλο. Φαίνεται ότι τόσο οι ομαδοποιήσεις των μικρών παιδιών όσο και η συμμετοχή τους σε τυπικά για το φύλο τους παιχνίδια, τους δίνει ένα αίσθημα ασφάλειας αλλά και γενικότερης αποδοχής από την οικογένεια και από τον/ την εκπαιδευτικό'.

Αναφορικά με την τελευταία μας υπόθεση, η οποία σχετιζόταν με την στάση της νηπιαγωγού απέναντι στο ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών, στη διεξαγωγή του και στην επιλογή αντίστοιχης γωνιάς, παρατηρήθηκε, όπως είχαμε υποθέσει αρχικά, ότι οι περισσότερες από τις νηπιαγωγούς του δείγματος (οι 7 από τις 10), επεμβαίνουν με κάποιο έμμεσο ή άμεσο τρόπο σ' αυτό. Συγκεκριμένα, καταγράφηκαν περιπτώσεις κατά τις οποίες η νηπιαγωγός έτυχε να παρέμβει στο παιχνίδι των παιδιών είτε για να τους υποδείξει σε ποια γωνιά να πάνε, (π.χ. μια νηπιαγωγός έστειλε τα αγόρια να παίζουν στο παιδ.υλικό γιατί στο οικοδ.υλικό που έπαιζαν έκαναν πολύ φασαρία και σε ένα άλλο τμήμα η νηπιαγωγός είχε βάλει σε μια γωνιά μερικά παιχνίδια από το παιδ.υλικό τα οποία θεωρούσε σημαντικά και ζητούσε να ασχοληθούν έστω και μια φορά με αυτά όλα τα παιδιά του τμήματος), είτε για να ορίσει τις ομάδες των παιδιών στο παιχνίδι τους στις γωνιές (π.χ. σε ένα τμήμα η νηπιαγωγός χώρισε τα κορίτσια σε ομάδες των δυο ατόμων, χωρίς να ρωτήσει τη γνώμη τους γι' αυτό και τους είπε να παίζουν μαζί σε μια συγκεκριμένη γωνιά, την οποία και πάλι είχε ορίσει η ίδια.) Ακόμη, σε πολλά τμήματα η νηπιαγωγός καθόριζε την πορεία του παιχνιδιού, τοποθετώντας, για παράδειγμα, νέα μέλη μέσα σ' αυτό (π.χ. έτυχε σε ένα από τα τμήματα του δείγματος ένα αγόρι να προσπαθεί να πάρει μέρος στο παιχνίδι των κοριτσιών στο κουκλόσπιτο, ενώ εκείνα αρνούσαν να το συμπεριλάβουν, μέχρι που επενέβη η νηπιαγωγός και τους είπε να τον παίζουν στο παιχνίδι στο ρόλου του παιδιού τους και τότε τα κορίτσια με το ζόρι τον "έκαναν" τον σκύλο του σπιτιού!)

Από όλα αυτά και πολλά ακόμα παρόμοια παραδείγματα, είναι εύκολο να αντληθούμε την τεράστια επιρροή που ασκούν πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί στο παιχνίδι των παιδιών, η οποία εμφανίζεται πολλές φορές καταλυτικής σημασίας τόσο για τα ίδια τα παιδιά όσο και για την συμπεριφορά τους μέσα σ' αυτό. Υπήρξαν, βέβαια, και ορισμένες νηπιαγωγοί (3 στις 10), οι οποίες διατήρησαν μια ουδέτερη στάση απέναντι στις επιλογές των παιδιών αναφορικά με το ελεύθερο παιχνίδι, γεγονός που μας κάνει να πιστεύουμε ότι αποδέχονται την επικρατούσα κατάσταση και γι' αυτό δεν επεμβαίνουν, παρά μόνο σε περιπτώσεις που παρατηρείται κάποια σύγχυση ή προστριβή μεταξύ των παιδιών.

Συμπερασματικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι και η τελευταία μας υπόθεση επιβεβαιώθηκε μέσα από την ανάλυση των αποτελεσμάτων.

B) ΣΥΖΗΤΗΣΕΙΣ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Όπως έγινε φανερό μέσα από την ανάλυση των αποτελεσμάτων, ο παράγοντας του φύλου είναι καθοριστικής σημασίας τόσο για την επιλογή παιχνιδιού και αντίστοιχης γωνιάς, όσο και για τη μεταξύ τους συνεργασία. Ακόμα, μέσα από την παρατήρηση αντιληφθήκαμε ότι η πλειονότητα των παιδιών αναπτύσσει στερεότυπη ως προς το φύλο συμπεριφορά, δηλαδή συμπεριφορά που είναι συμβατή με τα χαρακτηριστικά του φύλου του, τόσο κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού όσο και του διαλείμματος. Η εκδήλωση στερεότυπων συμπεριφορών καταγράφηκε με μεγαλύτερη συχνότητα για τα αγόρια, παρότι η διαφορά με τα κορίτσια είναι μικρή, φαινόμενο που ίσως να οφείλεται στη μεγαλύτερη κοινωνική πίεση στα αγόρια για να μην παρεκκλίνουν από την τυπική για το φύλο τους συμπεριφορά. Τέλος, οι νηπιαγωγοί των τμημάτων που επισκεφθήκαμε, στο μεγαλύτερό τους ποσοστό παρουσίασαν συμπεριφορές άμεσης ή έμμεσης καθοδήγησης των παιδιών στο παιχνίδι, ή συμπεριφορές απλής παρέμβασης σ' αυτό.

Αν κρίνουμε από τα αποτελέσματα αυτής της ερευνητικής μας προσπάθειας, που αφορά ένα μικρό δείγμα της τάξεως των 10 τμημάτων με 120 νήπια και προνήπια, και προσπαθήσουμε να κάνουμε γενικεύσεις, αντιλαμβανόμαστε ότι υπάρχουν αρκετά θέματα που χρήζουν άμεσης αντιμετώπισης. Τέτοια είναι, για παράδειγμα, η διαφορετική αντιμετώπιση από μέρους των εκπαιδευτικών στα δύο φύλα, ανάλογα με τα στερεότυπα που επικρατούν και η δημιουργία αποκλειστικά ομοιογενών ομάδων εργασίας κατά την πραγματοποίηση ενός έργου. Εμείς, με τη σειρά μας, παρακάτω επιδιώκουμε να αναδείξουμε κάποιους τρόπους επίλυσης των συγκεκριμένων προβλημάτων και εξάλειψής τους από τα ελληνικά νηπιαγωγεία.

Η πρώτη πρότασή μας έχει να κάνει με τον τρόπο που οργανώνονται οι ομάδες για τις διάφορες δραστηριότητες και εργασίες που εμπεριέχονται στο ημερήσιο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου. Τόσο μέσα από την παρατήρησή μας, όσο και μέσα

από τη μικρή μας εμπειρία μέσα από το χώρο του νηπιαγωγείου, έχουμε αντιληφθεί ότι οι εκπαιδευτικοί συνηθίζουν, όταν πρόκειται τα παιδιά να κάνουν μια ομαδική εργασία ή να παίξουν κάποιο παιχνίδι που απαιτεί την ανάπτυξη ομάδων, να τα χωρίζουν με τέτοιο τρόπο ώστε κάθε ομάδα να περιέχει αποκλειστικά παιδιά του ίδιου φύλου. Αυτό το γεγονός αποτελεί μια έμμεση μορφή σεξιστικής διαπαιδαγώγησης από την πλευρά του εκπαιδευτικού, ο οποίος έτσι διαιωνίζει τα ήδη υπάρχοντα κοινωνικά στερεότυπα. Εμείς απ' την πλευρά μας, πρεσβεύουμε στην ίση αντιμετώπιση όλων των παιδιών και θεωρούμε ότι η δημιουργία ομάδων που περιλαμβάνουν παιδιά και των δυο φύλων είναι η καλύτερη λύση ώστε να αναπτυχθούν καλές και υγιείς σχέσεις μεταξύ τους. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει με διάφορους τρόπους να ενθαρρύνουν την οργάνωση δραστηριοτήτων που ευνοούν τη συνεργασία αγοριών και κοριτσιών, δεδομένου ότι τα παιδιά πριν έρθουν στο νηπιαγωγείο έχουν ήδη δεχτεί πιέσεις από τις οικογένειές τους να συναναστρέφονται με παιδιά του ίδιου φύλου. Ακόμα, είναι πολύ πιθανό να μην τους έχουν προκύψει ευκαιρίες να γνωρίσουν, να συνεργαστούν και να επικοινωνήσουν με παιδιά του άλλου φύλου. Γι' αυτό το λόγο προτείνουμε οι εκπαιδευτικοί να δώσουν στα παιδιά την ευκαιρία να γνωρίσουν το άλλο φύλο, να το προσεγγίσουν φιλικά και να το εμπιστευτούν, όπως ακριβώς κάνουν και με τα παιδιά με τα οποία ανήκουν στο ίδιο φύλο. Το σχολείο, σε συνεργασία με την οικογένεια, αποτελεί ένα πολύ σημαντικό μέσο για την αντιμετώπιση και κατάργηση των στερεοτύπων, αφού τα παιδιά βρίσκονται σε μια κρίσιμη, για τη διαμόρφωση του χαρακτήρα και τη διάπλαση της προσωπικότητάς τους, ηλικία.

Η δεύτερη πρότασή μας σχετίζεται με την οργάνωση συμβολικών παιχνιδιών, όπου αγόρια και κορίτσια αναλαμβάνουν ρόλους αντίστοιχους με τα χαρακτηριστικά του φύλου τους στο πλαίσιο παραδοσιακά σεξιστικών γωνιών. Ο εκπαιδευτικός προτείνουμε να ωθήσει τα παιδιά να υιοθετήσουν ρόλους οι οποίοι είναι μεν συμβατοί με τα χαρακτηριστικά του φύλου τους, αλλά θα λαμβάνουν χώρα σε γωνιές με σεξιστικά χαρακτηριστικά όπως π.χ. στη γωνιά του κουκλόσπιτου, που θεωρείται καθαρά “κοριτσίστικη” γωνιά, να ωθήσουμε τα αγόρια να αναλάβουν το ρόλο του μπαμπά ο οποίος μπορεί να εμφανίζεται να φτιάχνει μια σαλάτα. Μέσα απ' αυτή την παιγνιώδη μορφή διαπαιδαγώγησης, έχουν την ευκαιρία οι εκπαιδευτικοί να περάσουν σημαντικά μηνύματα, για το θέμα των στερεοτύπων, στα παιδιά. Μ' αυτό τον τρόπο μπορούν να φτάσουν ακόμα και στην πλήρη απομυθοποίηση του

στερεοτυπικού διαχωρισμού τόσο στις γωνιές του νηπιαγωγείου, όσο και στους ρόλους και στις συμπεριφορές των ίδιων των παιδιών.

Η τρίτη πρότασή μας αφορά στο έργο των εκπαιδευτικών μέσα στο χώρο του νηπιαγωγείου. Πιστεύουμε πως μέσα στα θέματα που παρουσιάζουν και αναλύουν οι εκπαιδευτικοί στα πλαίσια των καθημερινών δραστηριοτήτων θα μπορούσαν να συμπεριλάβουν και κάτι το οποίο είναι σχετικό με τα κοινωνικά στερεότυπα που κυριαρχούν. Κάτι τέτοιο θα μπορούσε να είναι μια, παιγνιώδης ή διατυπωμένη με κάποιο έμμεσο τρόπο, εξιστόρηση τόσο της κατάστασης που επικρατούσε παλαιότερα στις πατριαρχικές οικογένειες, όσο και ορισμένα νεότερα ερευνητικά δεδομένα, τα οποία καταργούν τις παραδοσιακές πατριαρχικές απόψεις για το ρόλο της γυναίκας. Είναι πολύ σημαντικό να κατανοήσουν τα παιδιά ότι όλοι είμαστε ίσοι και να θεωρούν το άλλο φύλο αντάξιό τους. Για αυτό το λόγο, η σύγκριση μεταξύ της παλιάς πατριαρχικής κοινωνίας, με τη βοήθεια κάποιων εικόνων και φωτογραφιών, με την ισότιμη θέση που έχουν τα μέλη της σημερινής κοινωνίας θα απέτρεπε τα παιδιά να οδηγηθούν σε λάθος συμπεράσματα για τον τρόπο λειτουργίας της κοινωνίας, της οποίας αποτελούν τους μελλοντικούς πολίτες.

Η τέταρτη πρόταση που αφορά στην άρση των στερεοτύπων μέσα στο σχολικό περιβάλλον έχει να κάνει, τόσο με τον ίδιο το χώρο του νηπιαγωγείου, όσο και με τα παιδιά που αποτελούν μέρος αυτού. Σχετικά με το χώρο, η δική μας πρόταση αναδεικνύει τη σημαντικότητα της εσωτερικής οργάνωσής του. Θεωρούμε ότι ο χώρος του νηπιαγωγείου είναι ένας ζωτικός χώρος, όπου οι μικροί μαθητές μαζί με τον/ την εκπαιδευτικό περνούν αρκετές ώρες καθημερινά. Όπως κάθε άνθρωπος, έτσι και τα παιδιά, έχουν το δικαίωμα να παρέμβουν στην εσωτερική διαμόρφωσή του και έτσι να δώσουν τη δική τους άποψη για την επιθυμητή οργάνωσή του. Μια τάξη διαμορφωμένη αποκλειστικά σύμφωνα με τα πρότυπα του εκάστοτε εκπαιδευτικού μπορεί να μην πλησιάζει καν τις προσδοκίες των παιδιών που τη χρησιμοποιούν.

Επιπλέον, μέσα από την παρατήρησή μας αντιληφθήκαμε ότι πολλοί εκπαιδευτικοί έχουν την τάση να διαμορφώνουν την τάξη με τέτοιο τρόπο, μέσω του οποίου γίνεται εμφανής ο διαχωρισμός των “αγορίστικων” και των “κοριτσίστικων” γωνιών. Χωρίς να θέλουμε να τους κατηγορήσουμε γι’ αυτό, γιατί πολύ πιθανόν να γίνεται είτε για λόγους εξοικονόμησης χώρου είτε αποφυγής συγκρούσεων μεταξύ παιδιών που ανήκουν σε αντίθετο φύλο, πιστεύουμε ότι η συμμετοχή των παιδιών στη

διαδικασία οργάνωσης της σχολικής τάξης κρίνεται απαραίτητη και πολλές φορές έχει αξιοθαύμαστα αποτελέσματα.

Τέλος θα αναφερθούμε σε μια ακόμα πρόταση που αφορά στους εκπαιδευτικούς και στην παρατηρούμενη συμπεριφορά τους μέσα στην τάξη του νηπιαγωγείου. Όπως έχει αναφερθεί, οι εκπαιδευτικοί, πολλές φορές άθελά τους, αντιμετωπίζουν τα παιδιά με τρόπο ο οποίος εμφανίζει αρκετά χαρακτηριστικά μιας στερεότυπης διαπαιδαγώγησης. Αυτό που θα μπορούσε να βοηθήσει, κατά κάποιο τρόπο, την κατάσταση είναι να προσπαθήσουν όλοι οι εκπαιδευτικοί να αποκτήσουν συνειδητή γνώση των στερεοτύπων για τη συμπεριφορά των δυο φύλων και μ' αυτό τον τρόπο να επαναπροσδιορίσουν την δική τους αντιμετώπιση προς αυτά. Ωστόσο, μια δραστικότερη λύση προς αυτή την κατεύθυνση θα ήταν να γίνουν ορισμένες βελτιώσεις τόσο στο θεσμό της εκπαίδευσης, όσο και της μετεκπαίδευσης και των άλλων επιμορφώσεων που αφορούν τους εκπαιδευτικούς. Γιατί, όπως είναι γνωστό, οι διάφορες μορφές στερεότυπης συμπεριφοράς εντοπίζονται αρχικά στο εκπαιδευτικό δυναμικό, στον κύκλο της οικογένειας και γενικά στον κοινωνικό περίγυρο και στη συνέχεια στα παιδιά, τα οποία, ως γνωστόν, συνηθίζουν να μιμούνται τις στάσεις και τις συμπεριφορές των ενηλίκων που θεωρούν σημαντικούς και ιδιαίτερα αγαπητούς και των οποίων η γνώμη είναι υψίστης σημασίας για τα παιδιά αυτής της ηλικίας.

Επομένως, η τελευταία πρόταση αποτελεί στην ουσία μια βασική προϋπόθεση με σκοπό να πραγματοποιηθούν όλες οι προηγούμενες. Οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που θα καθοδηγήσουν, θα εμψυχώσουν και θα οργανώσουν τις διάφορες εκπαιδευτικές πρακτικές και η δική τους συμπεριφορά οφείλει να αποτελεί ένα παράδειγμα προς μίμηση για τα μικρά παιδιά και γι' αυτό το λόγο πρέπει να είναι όσο το δυνατό πιο κοντά στα όρια της αντικειμενικής, ακέραιης και απαλλαγμένης από τα κοινωνικά στερεότυπα συμπεριφοράς.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- 1) Apple, M. (1986). *Ιδεολογία και αναλυτικά προγράμματα*, Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής, (μτφ. Τ. Δαρβέρης).
- 2) Γερμανός, Δ. (2002). *Οι τοίχοι της γνώσης. Σχολικός χώρος και εκπαίδευση*. Αθήνα, Gutenberg.
- 3) Γερμανός, Δ. (1992). *Παιδαγωγική και σχολικός χώρος*, Πανεπιστημιακές σημειώσεις. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστημιακό τυπογραφείο.
- 4) Γερμανός, Δ. (2000). *Παιδαγωγική οργάνωση του χώρου*, εκπαιδευτικό υλικό για το μάθημα του ΣΤ΄ εξαμήνου. Θεσσαλονίκη.
- 5) Γερμανός, Δ. (1998). *Χώρος και διαδικασίες αγωγής*. Η παιδαγωγική ποιότητα του χώρου. Αθήνα: Gutenberg.
- 6) Canter, D. (1990). *Ψυχολογία και αρχιτεκτονική*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press A.E., (μετάφραση Π. Ι. Κοσμόπουλος).
- 7) Δεληγιάννη, Β.- Ζιώγου, Σ. (1994). *Εκπαίδευση και φύλο*, Θεσσαλονίκη: εκδόσεις Βάνιας.
- 8) Δεληγιάννη, Β.- Ζιώγου, Σ. (1997). *Φύλο και σχολική πράξη*, συλλογή εισηγήσεων. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Βάνιας.
- 9) Δεληγιάννη- Κουϊμτζή, Β. (1986). Η κοινωνική συμμετοχή και οι διαφορές των δυο φύλων στο παιχνίδι σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Στο Μ. Ηλίου (Επιμ. Έκδ.) *Προσχολική αγωγή και κατάρτιση νηπιαγωγών*. Πρακτικά παιδαγωγικού συμποσίου, Βόλος, 1985, πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Αθήνα

- 10) Hendrick, J. & Stange, T. (1991). Do actions speak louder than words? An effect of the functional use of language on dominant sex role behavior in boys and girls. *Early Childhood Research Quarterly*.
- 11) Guimarães, S., McSherry, K., (2000). The curriculum experience of preschool children in Northern Ireland: classroom practices in terms of child-initiated play and adult-directed activities. *International journal of early years education*, Volume 10, Number 2, Carfax Publishing, Taylor & Francis Group.
- 12) Κακανά, Δ. – Μ. (1999). Η σημασία του χώρου του νηπιαγωγείου στη διαμόρφωση της έννοιας της ταυτότητας του φύλου στο παιδί προσχολικής ηλικίας. Στο Κ. Π. Χάρης, Ν. Β. Πετρουλάκης, & Σ. Νικόδημος (επιμ. Έκδ.) *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα, πρακτικά 1^{ου} πανελληνίου συνεδρίου* (Ναύπακτος, 1998), Αθήνα: Ατραπός.
- 13) Κακανά, Δ. – Μ. (1994). *Θεωρία και μεθοδολογία δραστηριοτήτων στην προσχολική αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- 14) Kakavoulis, A., (1998) Early Childhood Sexual Development and Sex Education: A survey of attitudes of nursery school teachers. *European Early Child Education Research Journal*, Vol. 6, No 2.
- 15) Καμαριανός, Ι. (χ.χ.) *Εκπαίδευση και φύλο*, Πανεπιστημιακές σημειώσεις. Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας.
- 16) Καμαριανός, Ι. (2002). *Εξουσία, Μ.Μ.Ε και εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- 17) Kamii, C. και Devries, R.H. (1995). *Η θεωρία του Jean Piaget και η Προσχολική Αγωγή*, μτφ. Ελ. Βασιλειάδου. Αθήνα: Δίπτυχο.
- 18) Κοσμόπουλος, Α. (1995). *Σχεσιοδυναμική παιδαγωγική του προσώπου*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.

- 19) Κουτσουνιάνου, Ε. & ομάδα εργασίας. (1998). *Μορφές και τρόποι εργασίας στο νηπιαγωγείο*. ΣΤ΄ έκδοση. Αθήνα: ΟΔΥΣΣΕΑΣ.
- 20) Μαραγκουδάκη, Ε. (1993). *Εκπαίδευση και διάκριση των φύλων*, Παιδικά Αναγνώσματα στο Νηπιαγωγείο. Αθήνα, ΟΔΥΣΣΕΑΣ.
- 21) Martin, C. L. & Little J., K. (1990). The relation of gender understanding to children's sex-typed preferences and gender stereotypes. *Child development*, 61.
- 22) Ματσαγγούρας, Η. Γ. (1999). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Η σχολική τάξη. Χώρος. Ομάδα. Πειθαρχία. Μέθοδος*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.
- 23) Μαυρογιώργος, Γ. (1986). *Σχολικός Χώρος και Αυταρχική Εκπαίδευση*. Στο Θ. Γκότοβος, Γ. Μαυρογιώργος, Π. Παπακωνσταντίνου, *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- 24) Μπονώτη, Φ. (1999). *Παιδικό Παιχνίδι*, Πανεπιστημιακές σημειώσεις. Πανεπιστημιακές εκδόσεις Θεσσαλίας.
- 25) Πανταζής, Σ. (1999). *Η παιδαγωγική και το παιχνίδι – αντικείμενο στο χώρο του νηπιαγωγείου*. Αθήνα: Gutenberg, Παιδαγωγική σειρά.
- 26) Ρέμπλε, Α., (1996) *Ιστορία της Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Παπαδήμας.
- 27) Ρίτσμοντ, Π. (1970). Εισαγωγή στον Πιαζέ. ΥΠΟΔΟΜΗ ΕΠΕ.
- 28) Σταυρίδης, Σ. (1990). *Η συμβολική σχέση με το χώρο*. Αθήνα: Κάλβος.
- 29) Stephenson, A. (2002). Opening up the outdoors: Exploring the Relationship Between the Indoor and Outdoor Environments of a Center, *European Early Childhood Education Research Journal*, Vol. 10, No. 1.
- 30) Συγκολλίτου, Ε. (1989). *Οικολογική μελέτη της συμπεριφοράς παιδιών προσχολικής ηλικίας*. Διδακτορική διατριβή.

- 31) Woods P., & Hammersley M. (1994). *Gender and ethnicity in schools, ethnographic accounts*, London and New York in association with The Open University: Routledge.
- 32) Υ.Π.Ε.Π.Θ. (1990). *βιβλίο δραστηριοτήτων για το νηπιαγωγείο*, βιβλίο νηπιαγωγού. Αθήνα: οργανισμός εκδόσεων διδακτικών βιβλίων.
- 33) Φράγκου, Χ. (1999). *Ψυχοπαιδαγωγική*, 37^η έκδοση, Αθήνα: Gutenberg, Παιδαγωγική Σειρά.
- 34) Χαρίτος, Χ. (1998). *Το ελληνικό Νηπιαγωγείο και οι Ρίζες του*, Συμβολή στην ιστορία της προσχολικής αγωγής. Αθήνα : Gutenberg.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΟΔΗΓΟΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ

Νηπιαγωγείο :

Τύπος :

Τμήμα Άσκησης :

Αριθμός Παιδιών :

Κορίτσια:

Αγόρια:

1.) Γωνιές στο Νηπιαγωγείο:

- | | | |
|---|--|--------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> ζωγραφικής | <input type="checkbox"/> κολάζ | <input type="checkbox"/> πλαστικής |
| <input type="checkbox"/> κατασκευών | <input type="checkbox"/> βιβλιοθήκη | <input type="checkbox"/> μαγαζάκι |
| <input type="checkbox"/> κομμωτηρίου | <input type="checkbox"/> μεταμφιέσεων | <input type="checkbox"/> εκπλήξεων |
| <input type="checkbox"/> οικ. υλικού | <input type="checkbox"/> παζλ – παιδ. υλικού | <input type="checkbox"/> επιστημών |
| <input type="checkbox"/> κουκλόσπιτου | <input type="checkbox"/> κουκλοθέατρου | <input type="checkbox"/> μουσικής |
| <input type="checkbox"/> νερού – χρώματος | <input type="checkbox"/> μαραγκού | <input type="checkbox"/> άλλο: _____ |
| <input type="checkbox"/> φύσης | | _____ |

2.) Ποιες είναι αυτές στις οποίες συγκεντρώνονται τα περισσότερα παιδιά; (Οι τρεις πρώτες σε προτίμηση.)

3.) Συχνότητα κάθε παιδιού σε κάθε γωνιά:

[illegible]

4.) Τι παιχνίδια αναπτύσσουν τα αγόρια στις γωνιές; (Ρόλοι που αναλαμβάνουν κυρίως.)

5.) Τι παιχνίδια αναπτύσσουν τα κορίτσια στις γωνιές; (Ρόλοι που αναλαμβάνουν κυρίως.)

6.) Ποιες προσελκύουν περισσότερο τα αγόρια;

7.) Ποιες προσελκύουν περισσότερο τα κορίτσια;

8.) Πηγαίνουν τα κορίτσια στις «αγορίστικες» γωνιές;

☐ Ναι

☐ Όχι

9.) Αν ναι τότε πως αντιδρούν σ' αυτό τα αγόρια;

☐ Διαμαρτύρονται

☐ Φωνάζουν

☐ Δεν δίνουν σημασία

☐ Παίζουν μαζί τους / συνεργάζονται

☐ Κλωτσούν / χτυπούν

☐ Φεύγουν

☐ Άλλο:

10.) Πηγαίνουν τα αγόρια στις «κοριτσίστικες» γωνιές;

☐ Ναι

☐ Όχι

11.) Αν ναι τότε ποια η αντίδραση των κοριτσιών σ' αυτό;

☐ Διαμαρτύρονται

☐ Φωνάζουν

☐ Δεν δίνουν σημασία

☐ Παίζουν μαζί τους / συνεργάζονται

☐ Κλωτσούν / χτυπούν

☐ Φεύγουν

☐ Άλλο:

12.) Υπάρχουν περιπτώσεις συνεργασίας στις γωνιές;

☐ Ναι

☐ Όχι

13.) Ποια η φύση της συνεργασίας;

- ☐ Ομαλή – Αρμονική
- ☐ Με συγκρούσεις – διαφωνίες
- ☐ Άλλο:

14.) Τα αγόρια συνεργάζονται κυρίως με:

- ☐ Αγόρια
- ☐ Κορίτσια
- ☐ Και τα δύο φύλα

15.) Τα κορίτσια συνεργάζονται κυρίως με:

- ☐ Αγόρια
- ☐ Κορίτσια
- ☐ Και τα δύο φύλα

16.) Πως αντιδρά η Νηπιαγωγός όταν αγόρια επισκέπτονται τις «κοριτσίστικες» γωνιές;

17.) Ποιος ο παράγοντας με βάση τον οποίο συνεργάζονται τα αγόρια;

- | | |
|---|-----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> φύλο | <input type="checkbox"/> ηλικία |
| <input type="checkbox"/> προσωπικότητα | <input type="checkbox"/> καταγωγή |
| <input type="checkbox"/> εξωτερ. χαρακτηριστικά | <input type="checkbox"/> άλλο: |
| <input type="checkbox"/> εσωτερ. χαρακτηριστικά | |

18.) Ποιος ο παράγοντας με βάση τον οποίο συνεργάζονται τα κορίτσια;

- | | |
|---|-----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> φύλο | <input type="checkbox"/> ηλικία |
| <input type="checkbox"/> προσωπικότητα | <input type="checkbox"/> καταγωγή |
| <input type="checkbox"/> εξωτερ. χαρακτηριστικά | <input type="checkbox"/> άλλο: |
| <input type="checkbox"/> εσωτερ. χαρακτηριστικά | |

19.) Περιπτώσεις παρέμβασης των παιδιών στο χώρο. Αν ναι, ποιες;

20.) Πως αντιδρούν τα νήπια σε περιπτώσεις «συνωστισμού» σε μια γωνιά;

21.) Η κατεύθυνση προς μια γωνιά γίνεται κυρίως ύστερα από:

- ☐ προσωπική επιθυμία του παιδιού
- ☐ παρότρυνση της νηπιαγωγού
- ☐ κάλεσμα άλλου νηπίου
- ☐ άλλο:

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ ΜΕ ΤΗ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟ

Γυναίκα: ☐

Άνδρας: ☐

Έτη υπηρεσίας:

Το νηπιαγωγείο είναι: ☐ μονοθέσιο ☐ διθέσιο
☐ τριθέσιο ☐ τετραθέσιο

Είστε παντρεμένος/ η: Ναι ☐ Όχι ☐

Έχετε παιδιά: Ναι ☐ Όχι ☐

-Ποιος οργάνωσε τις γωνιές στο νηπιαγωγείο;

-Λειτουργούν όλη την ημέρα οι γωνιές;

-Μπορούν τα παιδιά να τις αλλάξουν, να τις διακοσμήσουν, να τις αναδιοργανώσουν;

-Υπάρχουν “αγορίστικες” και “κοριτσίστικες” γωνιές; Αν ναι, τότε ποιες είναι αυτές;

-Γιατί, κατά τη γνώμη σας συμβαίνει αυτό;

-Τι παιχνίδια παίζουν εκεί τα παιδιά; Είναι τα παιχνίδια αντιπροσωπευτικά του φύλου τους; Δώστε μας ένα παράδειγμα.

-Τους ενθαρρύνεται να αναλαμβάνουν ρόλους μη αντιπροσωπευτικούς του φύλου τους;

-Παρατηρείτε κάποιο “συνωστισμό” σε ορισμένες γωνιές; Ποιες είναι αυτές;

-Κάποιες γωνιές ενθαρρύνουν περισσότερο τη συνεργασία των παιδιών απ’ ότι άλλες;

-Σ’ αυτές τις γωνιές υπάρχει περισσότερη συνεργασία ανάμεσα σε:

α) αγόρια

β) κορίτσια

γ) και στα δυο φύλα

-Τα παιδιά επιλέγουν να πάνε σε κάποιες γωνιές από μόνα τους;

-Τα ενθαρρύνετε εσείς; Αν ναι, σε ποιες γωνιές και γιατί;

-Πόση ώρα περίπου παραμένουν στην ίδια γωνιά;

-Οι προτιμήσεις των παιδιών είναι σταθερές ή ποικίλουν;